

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Zur pädagogischen Kompetenz von Trainern und
Trainerinnen im Nachwuchsleistungssport.
Eine empirische Studie.“

Verfasser

Hannes Zetter

angestrebter Akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Oktober 2008

Studienkennzahl alt Studienblatt:
Studienrichtung alt Studienblatt:
Betreuer:

A 190 482 406
Lehramtsstudium UF Bewegung und Sport, UF Mathematik
A.o. Univ.-Prof. Mag. Dr. Konrad Kleiner

Vorwort

Die Erforschung des sozialen Umfeldes jugendlicher Leistungssportler und –Sportlerinnen hat mich von Beginn meines Studiums an in vielen Seminaren beschäftigt. Dabei kristallisierte sich immer mehr die soziale Bezugsperson „Trainer/in“ als Gegenstand meines Interesses heraus. Somit lag es für mich nahe, für meine Abschlussarbeit ein Thema zu wählen, dass eine Weiterführung meiner bisherigen Forschungstätigkeit darstellt und sozusagen einen Bogen zum Anfang meines Studiums spannt.

Die Rolle des Nachwuchstrainers/der Nachwuchstrainerin wird oftmals kontrovers diskutiert: Einerseits wird gefordert, dass die besten Trainer/innen im Nachwuchsbereich zum Einsatz kommen sollten, da hier der Grundstein für eine lange und befriedigende sportliche Karriere gelegt wird, andererseits zeigt sich in der Realität, dass viele Trainer/innen aufgrund der besseren Verdienstmöglichkeiten und der vergleichsweise „reiferen“ Zielgruppe den Spitzensport als Arbeitsfeld bevorzugen. Die mangelnde Ausbildung vieler im Nachwuchsbereich tätiger Erwachsenen in Bereichen wie „Pädagogik“ und „Entwicklungspsychologie“ führt dazu, dass vielerorts von Problemen und Missverständnissen in der Beziehung von Trainern/Trainerinnen und Jugendlichen berichtet wird. Dieser Umstand ist Grund genug, sich in dieser Arbeit eingehend mit dem Status Quo im österreichischen Jugendleistungssport zu beschäftigen. Dabei stand von Anfang an fest, dass dies nicht ausschließlich durch Literaturstudium, sondern in erster Linie durch empirische Forschung in der Praxis geschehen soll.

Ich möchte an dieser Stelle die Gelegenheit nutzen und mich kurz bei all jenen Personen bedanken, die mich im Laufe meines Studiums und beim Erstellen meiner Abschlussarbeit unterstützt haben.

Ein herzlicher Dank gilt Ao.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner, der es mir letztendlich ermöglichte meine Abschlussarbeit über dieses Thema zu verfassen.

Weiters gilt mein Dank all jenen Studienkollegen und –kolleginnen, sowie Trainern und Trainerinnen, ohne deren Hilfe es mir nicht möglich gewesen wäre einen so großen Datensatz zu erheben. Danke auch an meine Studienkollegin Jasmin Schuh, die mir während des Studiums und beim Verfassen dieser Arbeit mit Rat und Tat zur Seite stand.

Ein außerordentlicher Dank gebührt meiner Familie – meinem Vater Wilfried, meiner Mutter Christa, meinem Bruder Markus und meiner Großmutter – die mich immer unterstützt haben und mir nicht zuletzt diese schöne Zeit ermöglichten.

Abschließend möchte ich meiner Freundin Nathalie für ihre Hilfe und ihre Geduld danken.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	2
1 Einleitung	5
1.1 Hinführung zur Fragestellung.....	6
1.2 Ziel der Arbeit.....	8
1.3 Aufbau der Arbeit	9
2 Aktueller Forschungsstand	11
3 Zur pädagogischen Relevanz der Trainerrolle im Nachwuchsleistungssport. 14	
3.1 Der Trainer als Pädagoge?.....	14
3.2 Das pädagogische Verständnis von Training	19
3.3 Die Trainerrolle aus Athletensicht	22
3.4 Pädagogische Interventionsgrenzen im Jugendleistungssport.....	25
4 Pädagogische Kompetenz als Untersuchungsgegenstand.....	28
4.1 Zum Kompetenzbegriff.....	28
4.2 Pädagogische Kompetenz des Trainers im Nachwuchsleistungssport	29
5 Untersuchungsdesign	43
5.1 Datenerhebung und Stichprobe	43
5.2 Erhebungsparameter	47
5.3 Forschungsfragen und –hypothesen	50
5.4 Auswertungsstrategien und statistische Prüfwerte	51
6 Datenreduktion	52
6.1 Pädagogische Kompetenz	52
6.2 Trainingsklima	57

7	Auswertung.....	59
7.1	Soziodemographische Daten.....	59
7.2	Trainingsdaten	63
7.2.1	Sportbezogener Trainingsaufwand	63
7.2.2	Trainingsgruppengröße	66
7.2.3	Trainingsteilnahme	68
7.2.4	Mannschaftsaufteilung	69
7.2.5	Geschlecht des Trainers	70
7.2.6	Dauer der Zusammenarbeit	72
7.3	Die Wahrnehmung der pädagogischen Kompetenz der Nachwuchstrainer durch die Jugendlichen	74
7.4	Die Wahrnehmung des motivationalen Trainingsklimas durch die Jugendlichen ..	86
7.5	Die Erwartungen der Jugendlichen an ihre Trainer	89
7.6	Vergleiche zwischen ausgewählten Untergruppen	95
7.6.1	Die Gruppe der 12-14jährigen und der 15-18jährigen im Vergleich	95
7.6.2	Mädchen und Jungen im Vergleich.....	103
7.6.3	Weibliche und männliche Trainer im Vergleich.....	112
7.7	Der Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung der pädagogischen Kompetenz / des Trainingsklimas und der Selbsteinschätzung der Jugendlichen	118
8	Zusammenfassung.....	123
9	Summary	128
10	Literaturverzeichnis	129
	Tabellenverzeichnis	132
	Abbildungsverzeichnis	134
	Anhang.....	135

1 Einleitung

Der Leistungssport prägt nachhaltig das Leben einer beachtlichen Anzahl von Kindern und Jugendlichen und nicht nur das weniger Spitzenathleten. Sie gehen für die Entwicklung ihrer sportlichen Anlagen oft ein hohes Risiko ein, indem sie Lebensführung und Lebensplanung über viele Jahre nach leistungssportlichen Zielsetzungen ausrichten und damit Erfolg, aber auch Misserfolg haben können. Der Sport und das Training in Vereinen stellen somit ein Handlungsfeld dar, das aus pädagogischen Betrachtungen nicht ausgeklammert werden darf (vgl. Fessler, 2007).

Dennoch schien sich die Sportpädagogik lange Zeit nicht ernsthaft mit diesem Bereich auseinanderzusetzen zu wollen. Die Gründe hierfür lagen in der angeblichen Unvereinbarkeit von „Pädagogik“ und „Leistungssport“. Die sportpädagogische Betrachtung des Nachwuchsleistungssports war lange Zeit geprägt vom Charakter des Normativen und Appellativen und stellte sich somit oftmals in Ablehnung zu diesem. Im Sinne einer „teilnehmenden Pädagogik“ wurden Wirkmöglichkeiten pädagogischer Begleitung und Intervention im Handlungsfeld „Nachwuchsleistungssport“ gegenstandslos, da sie nicht den leistungssportlichen Alltag wiedergaben (vgl. Kurz, 1988). Gleichzeitig geschah es auch, dass die Pädagogik im Sinne einer „systemdienlichen Funktionspädagogik“ missbraucht wurde, um im System Leistungssport einen größtmöglichen Output an Leistung zu erzielen.

„Die Einbringung der Pädagogik in den Leistungssport muss ihrem Selbstverständnis nach das Subjekt zum Ausgangspunkt des Handelns machen und nicht das Subjekt dem Systemzweck unterwerfen. Andererseits muss die Pädagogik ihre Positionen artikulieren und Interventionsaspekte ausdifferenzieren, die nicht zwangsläufig dysfunktional oder kontraproduktiv zum Leistungssport stehen müssen“ (Fessler, 2007, S. 178-179).

Dies setzt voraus, dass sich die Sportpädagogik nicht ausschließlich normativ-wertend mit dem Leistungssport auseinandersetzt, sondern sich auch empirisch-interventiv ausrichtet, um eine Reduzierung auf eine Mitspieler- bzw. Gegenspieler-Position auszuschließen.

Für den Nachwuchsleistungssport bedeutet dies nun, dass der Pädagogik eingeräumt werden muss, systemkritisch zu sein, wenn es denn notwendig sein sollte und auch im Extremfall Anwaltschaft für Kinder und Jugendliche zu übernehmen, ohne gleichzeitig ihre Legitimation in Frage stellen zu müssen. Seitens der Akteure des Systems Leistungssport setzt dies voraus, dass pädagogische Arbeit als konstruktiv-kritisch und nicht als absichtsvolles systemgefährdendes Handeln wahrgenommen wird (Fessler, 2007).

1.1 *Hinführung zur Fragestellung*

Betrachtet man nun den „Nachwuchsleistungssport“ als pädagogisches Handlungsfeld, so ist vor allem eine Entwicklung, die in den letzten Jahren verstärkt zu beobachten war, als problematisch anzusehen:

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass Grundorientierungen und Muster des Leistungssports die vereinssportliche Sozialisation von Jugendlichen bedeutsam mitprägen (vgl. Elflein, 2000). Eine ausschließliche Orientierung nach den „Sachgesetzmäßigkeiten“ des Leistungssports im Nachwuchsbereich ist jedoch pädagogisch unverantwortlich. Der binäre Sieg-Niederlage-Code – als System-Code für den Leistungssport konstituierend – steht dann im Widerspruch zu einer verantwortungsvollen Talententwicklung, wenn er bereits im Nachwuchsleistungssport als dominanter Sinncode dargestellt wird. Die Folgen einer derartigen „Verabsolutierung des Leistungsprinzips“ (Fessler, S. 177, 2007) im Nachwuchsbereich sind u.a. steigende Drop-Out-Raten, d.h. dass viele jugendliche Leistungssportler noch vor Erreichen ihrer maximalen Leistungsfähigkeit ihre sportliche Karriere beenden.

Dabei bietet leistungssportliches Tun von Kindern und Jugendlichen soviel mehr an als Erfahrungen des „Sich Durchsetzens“ oder des „Schwächer seins als andere“. Trainieren, Wettkämpfen und Leisten sind erziehungshaltige Themen (vgl. Erdmann, 2004), die bei entsprechender Betreuung der Athleten im Sinne des pädagogischen Prinzips „Führen und Wachsenlassen“ einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung im Jugendalter leisten können. Somit muss die Konsequenz aus diesen Überlegungen lauten, dass für den leistungssportlichen Nachwuchs geschützte Räume zu fordern sind, „die nicht-verzweckter Entwicklung und Erziehung dienen“ (Fessler, S. 202, 2007).

„Ziele des Nachwuchsleistungssports sind auch, aber eben nicht nur die Förderung von Spitzenbegabungen und die Entwicklung von Spitzenleistungen. Es geht auch, aber eben nicht nur um absolute Endziele wie den Olympiasieg oder die Weltmeisterschaft, sondern auch um Etappenziele und Wege zu Etappenzielen, bei denen zu erreichende Leistungsziele absichtlich, normativ, bewusst und persönlich mit den einzelnen Athleten und ihren individuellen Befähigungen abgestimmt werden“ (Fessler, S. 177, 2007).

Der entscheidende Ansatzpunkt für eine Umsetzung dieser pädagogischen Zielerweiterungen scheint nun in der Person des Trainers gesehen werden zu müssen. Er oder sie ist es, der/die den Jugendlichen täglich gegenübersteht, ihnen neben sportlichen Techniken auch Werte, Normen und Einstellungen vermittelt und der/die ihre Interessen und Probleme kennt. Diese These führt jedoch unweigerlich zu weiteren Problemfeldern, die sich bei genauerer Betrachtung des Trainerberufs im Nachwuchsbereich ergeben.

Zum einen ist die Wertigkeit der Pädagogik in der Traineraus- und -fortbildung noch immer keineswegs so hoch, dass von einer angemessenen Berücksichtigung im Vergleich zu anderen Wissenschaften die Rede sein kann (vgl. Fessler, 2007). Dazu kommt die große Anzahl der auch im Nachwuchsleistungssport ehrenamtlich tätigen Erwachsenen, die überhaupt keine Ausbildung in Bereichen wie „Pädagogik“ oder „Entwicklungspsychologie“ haben. Zudem scheinen sich manche Nachwuchstrainer und –trainerinnen verführen zu lassen, den Leistungs- und Erfolgsdruck, den sie selbst durch die Öffentlichkeit verspüren, an ihre Athleten weiterzugeben (vgl. Heim, 1998), was als Folge des Umstands zu sehen ist, dass als Qualitätsmerkmal ihrer Arbeit in vielen Fällen vor allem der Erfolg herangezogen wird.

Sowohl mangelnde Ausbildung als auch öffentlicher Druck dürfen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass den Trainerinnen und Trainern bei der pädagogischen Führung der ihnen anvertrauten jugendlichen Leistungssportler und –sportlerinnen eine hohe Verantwortung zukommt, die es wahrzunehmen gilt. Um dieser Verantwortung gerecht zu werden, wird von den Trainern und Trainerinnen oftmals „pädagogische Kompetenz“ gefordert, ohne dabei näher darauf einzugehen, worin diese denn eigentlich bestehe (vgl. Emrich, 2001). Es stellt sich also die Frage, was eine/n „pädagogisch kompetenten“ Nachwuchstrainer/in überhaupt ausmacht? Dies zu klären wird ein erster Schwerpunkt dieser Arbeit sein. Dabei muss es aus pädagogischer Sicht darum gehen, Bedingungen und Möglichkeiten pädagogischen Handelns im institutionellen Kontext „Nachwuchsleistungssport“ zu untersuchen, um daraus ableiten zu können, wie Nachwuchstrainer und –trainerinnen bei der Ausbildung entsprechender Verhaltensweisen zur Umsetzung dieser Zielerweiterungen unterstützt werden können (Rossmann, 1987).

Im Sinne einer empirisch-interventiv ausgerichteten Sportpädagogik sollten demnach auch hier Ideen und Verbesserungsvorschläge zur Arbeit und Ausbildung von Nachwuchstrainern und -trainerinnen an bestehenden Defiziten und Problemfeldern aus dem leistungssportlichen Alltag anknüpfen. Daher soll – als zweiter Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit – mit Hilfe einer schriftlichen Befragung jugendlicher Leistungssportler und –sportlerinnen ein Einblick in die pädagogische Arbeit der Trainer und Trainerinnen im österreichischen Nachwuchsleistungssport gegeben werden.

1.2 Ziel der Arbeit

Im theoretischen Teil der Arbeit wird es also zunächst darum gehen, Begriffe wie „pädagogische Verantwortung“ und „pädagogische Kompetenz“ in Bezug auf im Nachwuchsleistungssport tätige Trainer und Trainerinnen näher zu beleuchten. Die erste Fragestellung dieser Arbeit lautet daher:

- Worin begründet sich die „pädagogische Verantwortung“ des Nachwuchstrainers/der Nachwuchstrainerin bzw. welche Aufgaben und vielleicht sogar Verpflichtungen ergeben sich aus der Zusammenarbeit mit jugendlichen Sportlern und Sportlerinnen für den/die Nachwuchstrainer/in?

Wie bereits erwähnt, ist „pädagogische Kompetenz“ notwendig, um dieser Verantwortung auch gerecht zu werden, woraus sich zwangsläufig die Frage ergibt:

- Welche pädagogischen Fähigkeiten zeichnen eine/n pädagogisch kompetente/n Nachwuchstrainer/in aus?

Der empirische Teil der Arbeit hat die Zielsetzung die (in der Theorie erörterte) pädagogische Kompetenz der Nachwuchstrainer und -trainerinnen im österreichischen Jugendleistungssport zu messen. Dabei wird für die Analyse der einzelnen pädagogischen Fähigkeiten die subjektive Wahrnehmung von jugendlichen Leistungssportlern und -sportlerinnen im Alter von 12 bis 18 Jahren herangezogen, die über eine schriftliche Befragung anhand eines Fragebogens erfasst wird. Aus der Vielzahl der möglichen pädagogischen Fragestellungen scheint es vorrangig wichtig zu sein, dass folgende Hypothesen überprüft werden:

- Eine beträchtliche Anzahl von Nachwuchstrainern und -trainerinnen setzt wichtige pädagogische Verhaltensweisen wie z.B. emotionale Zuwendung oder demokratisches Auftreten in ihrer Arbeit mit den Jugendlichen nur in unzureichendem Maße um.
- Das Trainingsklima in den Trainingsgruppen des Nachwuchsleistungssports ist geprägt durch Wettkampf und Selektion.

Neben der Überprüfung dieser Hypothesen soll ein kurzer Einblick in die Erwartungen und Wünsche der Jugendlichen an ihre Trainer ermöglicht werden. Aufgrund der relativ großen Stichprobe (n=430) wird es möglich sein, auch für Untergruppen (z.B. Jungen und Mädchen, verschiedene Altersgruppen) Aussagen treffen zu können.

1.3 Aufbau der Arbeit

Im ersten Teil der Arbeit werden theoretische Hintergründe thematisiert. Nach einem kurzen Überblick über den aktuellen Forschungsstand (Kapitel 2) soll es zunächst um die Beantwortung der Frage gehen (Kapitel 3): Sind Trainer gleichzeitig auch Pädagogen oder anders formuliert – worin begründet sich die viel zitierte pädagogische Verantwortung bzw. der pädagogische Auftrag der Trainer/innen im Nachwuchssport? Gleichzeitig wird versucht den Trainingsbegriff aus einer pädagogischen Sichtweise zu beleuchten, um mögliche Handlungsfelder für pädagogische Intentionen zu finden. Daran anschließend werden die Wünsche und Erwartungen der Athleten und Athletinnen selbst an ihre Trainer/innen mit Hilfe eines Modells dargestellt und schließlich wird es im letzten Teil dieses Kapitels darum gehen, die Grenzen pädagogischer Interventionschancen im Jugendleistungssport zu diskutieren.

Der Begriff „pädagogische Kompetenz“ ist zentraler Inhalt des Kapitels 4. Hier wird versucht die pädagogische Kompetenz von Nachwuchstrainern im Jugendleistungssport anhand von einzelnen pädagogischen Fähigkeiten zu definieren. Die herausgearbeitete Definition stellt gleichzeitig eine Operationalisierung des Begriffs dar, die in weiterer Folge für die empirische Untersuchung maßgeblich ist.

Das darauf folgende Kapitel beschäftigt sich mit dem Forschungsdesign und den Rahmenbedingungen, unter denen die Untersuchung durchgeführt wurde (Kapitel 5). Es werden die Stichprobe beschrieben, der Ablauf der Untersuchung skizziert, Erhebungsparameter angeführt und Forschungshypothesen bzw. –fragen formuliert.

Im empirischen Teil der Arbeit werden zunächst die Ergebnisse der Faktorenanalyse präsentiert (Kapitel 6). Hier wird dargestellt, aus welchen Fragen sich die einzelnen Faktoren zusammensetzen, die im weiteren Verlauf der Arbeit von Bedeutung sind (z.B. Soziale Unterstützung, Wettbewerbsorientiertes Trainingsklima).

Die Auswertung der Daten wird im darauf folgenden Kapitel dokumentiert, das den Kern der Arbeit darstellt (Kapitel 7). Dabei werden zunächst soziodemographische Daten sowie einige wichtige Kennziffern zum Trainingsengagement der Jugendlichen vorgestellt. Im zweiten Teil der deskriptiven Auswertung geht es anschließend darum, die Wahrnehmung der pädagogischen Fähigkeiten der Nachwuchstrainer/innen und die Wahrnehmung des Trainingsklimas durch die Jugendlichen, sowie deren Erwartungen an ihre Trainer näher zu beschreiben. Der prüfstatistische Teil der Auswertung kümmert sich einerseits um den Vergleich von Altersgruppen, Mädchen und Jungen sowie Jugendlichen mit männlichem und weiblichem Trainer in Bezug auf deren Wahrnehmungen und Erwartungshaltungen,

andererseits werden mögliche Zusammenhänge zwischen der Wahrnehmung und der Selbsteinschätzung jugendlicher Leistungssportler untersucht.

Den Abschluss der Arbeit bildet die Zusammenfassung in Kapitel 8, die einen Überblick über die wichtigsten Ergebnisse liefern soll.

Anmerkung

In der vorliegenden Arbeit werden die Bezeichnungen Sportler, Spieler, Trainer usw. – soweit nicht explizit angegeben – für beide Geschlechter verwendet, wobei diese Verkürzung einzig und allein auf eine Erleichterung des Leseflusses abzielt.

2 Aktueller Forschungsstand

Die Erforschung des Trainerberufs beschränkte sich lange Zeit auf den Spitzensport und versuchte im Sinne einer Erfolgsmaximierung Grundsätze und Anweisungen für den „erfolgreichen Trainer“ zu formulieren (vgl. Derkatsch, 1986). Um aber einen Überblick über Forschungsergebnisse zur Tätigkeit von Trainern im Kinder- und Jugendleistungssport zu bekommen ist es angebracht, zunächst einen kurzen Blick auf die Entwicklung der Erforschung des Nachwuchsleistungssports an sich zu werfen.

Ausgehend von der seit den 1980er-Jahren lange Zeit populistisch geführten Debatte um die pädagogische Verantwortbarkeit des (Hoch-)Leistungssports von Kindern und Jugendlichen hat sich die sportpädagogische Forschung seit Mitte der 1990er-Jahre verstärkt um dieses Thema angenommen und wesentliche Fortschritte in Gestalt zahlreicher empirischer Studien gemacht.

Die erste groß angelegte empirische Studie für den Kinderhochleistungssport haben Kaminski, Mayer und Ruoff (1984) vorgelegt, in der jugendliche Leistungssportler mit „Hochleistungsmusikern“ und solchen Jugendlichen, die keinen besonderen Belastungen ausgesetzt sind, verglichen wurden. Im Zuge der Auswertung dieser Studie wurde deutlich, dass sich zukünftige empirische Zugänge ausdrücklich auch der Ebene der subjektiven Wahrnehmung der Aktiven zu widmen haben würden. Mit den Arbeiten von Rossmann (1987), Lüsebrink (1997), Richartz und Brettschneider (1996) oder Richartz (2000) ist dieses Anliegen auch nachdrücklich erfüllt worden. Als Untersuchungsinstrumente für diese empirischen Untersuchungen etablierten sich dabei einerseits schriftliche Befragungen (vgl. Rossmann, 1987) und andererseits Leitfadeninterviews (vgl. Richartz & Brettschneider, 1996).

Einen weiteren Meilenstein stellt die von Kurz, Sack und Brinkhoff (1996) in Nordrhein-westfalen durchgeführte Jugendsportstudie dar. Dabei konnte erstmals die Bedeutsamkeit des Trainers als Vertrauensperson und als Unterstützungsquelle für jugendliche Wettkampfsportler im Allgemeinen bestätigt werden. Aber auch die Berliner Forschungsgruppe um Brettschneider, Heim und Klimek widmete sich zu dieser Zeit verstärkt dem Jugendleistungssport und seinen speziellen Belastungen für die Heranwachsenden und stellte dabei grobe Mängel in Bezug auf das pädagogische und psychologische Aufgabenbewusstsein der Trainer fest (Brettschneider & Klimek, 1998). Die Rahmenkonzeption der Untersuchungen dieser Zeit war meistens geprägt durch einen sozialisationstheoretischen

Ansatz und durch entsprechende stresstheoretische Überlegungen (vgl. Richartz & Brettschneider, 1996), wobei unter anderem auch der Frage nachgegangen wurde, ob und vor allem wie stark der Trainer für die Jugendlichen bei der Bewältigung ihrer Probleme eine soziale Ressource darstellen würde. Vor allem Brinkhoff (1998) beschäftigte sich in einem Teil eines breit angelegten Forschungsprojekts ausgiebig mit dieser Frage und unterstrich dabei erneut die besondere pädagogische Bedeutung des Trainers.

Von nun an wurden vermehrt Untersuchungen durchgeführt, die ausschließlich der Trainer - Athlet - Interaktion im Jugendbereich gewidmet waren. Im Mittelpunkt dieser Untersuchungen stand der Einfluss des Trainerverhaltens auf die sportliche Karriereentwicklung der Jugendlichen (Alfermann, Würth & Saborowski, 2002), das Trainingsklima und Führungsverhalten aus der Sicht jugendlicher Athleten und deren Trainer (Würth, Saborowski & Alfermann, 1999) sowie die subjektive Wahrnehmung der Trainer – Athlet – Interaktion in Individualsportarten und Mannschaftsspielen (Pfeffer, Würth & Alfermann, 2004). Die Ergebnisse dokumentieren einen positiven Effekt der Traineraufmerksamkeit und –unterstützung auf die Entwicklung von jugendlichen Athleten. Weitere Ergebnisse dieser Untersuchungen werden in Kapitel 3 und 4 näher dargestellt.

Emrich, Pitsch und Papathanassiou (1999) untersuchten die Lebens- und Trainingssituation von 524 jugendlichen Athleten in Rheinland-Pfalz und im Saarland (schriftliche standardisierte Befragung), wobei vor allem die Beurteilung der Trainerrolle aus Athletensicht im Mittelpunkt stand, da gerade der Grad der wahrgenommenen Rollenausfüllung großen Einfluss auf die Qualität der Zusammenarbeit hat. Auch Harttgen und Milles (2004) befragten in ihrer Studie jugendliche Fußballer zur Rolle des Trainers im Trainingsalltag und versuchten aus den Ergebnissen ein angemessenes Förderkonzept zur Unterstützung für Nachwuchstrainer abzuleiten.

Bohnstedt (2004) ging in ihrer empirischen Untersuchung der Frage nach, ob nach Einschätzung jugendlicher Hochleistungssportler die von Meinberg bereits im Jahr 1983 geforderten Prinzipien für einen humanen Hochleistungssport von Trainern beim Umgang mit Jugendlichen beachtet und umgesetzt werden. Befragt wurden 181 jugendliche Hochleistungssportler verschiedener Sportförderinstitutionen im Alter zwischen 14 und 19 Jahren. Obwohl die Mehrheit der Befragten ihrem Trainer eine Beachtung der Prinzipien zuweist, zeigen die Ergebnisse auch, dass einzelne Prinzipien teilweise nicht beachtet werden.

Die jüngste Untersuchung von Schulze, Burrmann und Stucke (2007) orientiert sich wiederum am Konzept der sozialen Unterstützung (vgl. Brinkhoff, 1998). Dabei wurden

35 jugendliche Leistungssportler in der Sportart Rudern befragt und die wahrgenommenen sozialen Unterstützungsleistungen der Trainer erfasst. Es konnte festgehalten werden, dass ein Wunsch nach mehr emotionaler Unterstützung im sportlichen Bereich besteht und dass Unterstützungsleistungen des Trainers situations-, zielgruppen- und individuumsspezifisch erfolgen sollten, damit sie auch von den Athleten angenommen werden.

Einen ausführlichen Überblick über den empirischen Kenntnisstand zur Erforschung des Sportspiel – Trainers im speziellen, vor allem was die Entwicklung im englischsprachigen Raum betrifft, findet man bei Brack und Hohmann (2005).

3 Zur pädagogischen Relevanz der Trainerrolle im Nachwuchsleistungssport

3.1 Der Trainer als Pädagoge?

Um diese Frage beantworten zu können, gilt es zunächst zu klären, was hinter den Begriffen „Pädagoge“ bzw. „Erziehung“ steckt.

Die Bezeichnung „Pädagoge“ beschreibt eine Person, „der seine Adressaten (Schüler, Spieler) zu deren vollen Persönlichkeit führen soll, sie als reflektierende Wesen zur Selbstbestimmung gelangen lässt, ihnen demzufolge Selbstgestaltung gewährt und sie zur Selbstdarstellung ermutigt“ (Stemmler, 1994, S. 40).

„Unter Erziehung [wird] die Gesamtheit der geplanten Einwirkung, die als Förderung der Entwicklung angelegt ist verstanden“ (Krüger, 1989, S. 32). „Erziehung“ vollzieht sich „überall dort, wo ein erzieherisches Gefälle besteht“ (Roth, 1966, S. 74; zit.n. Stemmler, 1994, S. 166). Dieses Gefälle wird als das Verhältnis eines „reifen“ zu einem „werdenden“ Menschen bestimmt, mit dem Ziel, dass dieser „zu sich selbst komme“. Ein solch erzieherisches Gefälle findet man auch im sportlichen Trainingsgeschehen vor, in dem der Trainer mit seinen Athleten in Beziehung tritt. Somit stellt sportliches Training ein potentielles erzieherisches Handlungsfeld dar. Ob ein Trainer in diesem Handlungsfeld als Pädagoge, der seine Athleten in ihrer Entwicklung zu selbständigen Persönlichkeiten unterstützt, auftreten sollte oder gar muss, darüber sollen die folgenden grundlegenden Überlegungen zur Trainer – Athlet – Beziehung nun weiteren Aufschluss bringen.

Aufgrund seiner Funktion als Kompetenz- und Wissensvermittler steht der Trainer im Mittelpunkt *sozialer Interaktion*. Alfermann und Stoll (2007, S. 202) folgend bedeutet soziale Interaktion, dass

- ein Minimum an Einfluss stattfindet, was schon durch die bloße Anwesenheit anderer gegeben sein kann,
- der Einfluss auf andere gerichtet wird (vom Trainer zur Athletin und umgekehrt),
- ein fortlaufendes Geschehen vorliegt, das somit Prozesscharakter hat.

„Die soziale Interaktion zwischen Trainern/Trainerinnen und Athleten/Athletinnen gilt als eine Schlüsselvariable für eine erfolgreiche, aber auch zufrieden stellende sportliche Betätigung. [...] Zwar lassen sich keine allgemein gültigen Aussagen treffen, wie Trainer sich verhalten sollten, um eine positive Entwicklung und Zufriedenheit ihrer Schützlinge zu erreichen, aber alle Studien zeigen, dass Trainer eine gewichtige Rolle spielen“ (Alfermann & Stoll, 2007, S. 203).

Der Trainer nimmt also durch sein Verhalten großen Einfluss auf die Entwicklung der Athleten, wobei *Entwicklung* der zentrale Aspekt der oben erwähnten Definition von „Erziehung“ ist. Ebenso bleibt festzuhalten, dass „der Trainer – gewollt oder ungewollt, bewusst oder unbewusst – aufgrund seiner Leitfunktion immer auch Vorbild und damit prägend für die moralische Haltung der Athleten und das Klima innerhalb der Mannschaft ist“ (Pawlenka, 2004, S. 95). Dies bedeutet, dass der Trainer – unabhängig von seinem pädagogischen Selbstverständnis – vom verantwortlichen Umgang mit den ihm anvertrauten Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen nicht entbunden werden kann.

Es kann also kein Zweifel daran bestehen, dass „die Trainerrolle geradezu unumgänglich eine pädagogische bzw. ethische Dimension hat“ (Pawlenka, 2004, S. 95). Somit kann davon ausgegangen werden, dass „jeder Trainer [auch] ein Erzieher“ ist“ (Krüger, 1989, S. 31), wenn Erziehung als geplante Förderung der Entwicklung verstanden wird. „Trainer wirken, auch wenn sie das nicht beabsichtigen, wie Erzieher – je jünger ihre Athleten, desto nachhaltiger“ (Kurz, 1988, S. 28).

Die bisher angestellten Überlegungen zur Rolle des Trainers gelten für alle Bereiche des Sports, sei es der Hochleistungs-, Leistungs- oder Breitensport bzw. der Kinder-, Jugend oder Erwachsenensport. Nun wird aber gerade im Nachwuchssport die pädagogische Rolle des Trainers verstärkt zum Gegenstand öffentlicher Diskussion. Dies scheint nicht weiter verwunderlich, da pädagogische Arbeit zum Großteil mit der Altersgruppe der Kinder und Jugendlichen in Verbindung gebracht wird. Bei genauerem Hinsehen jedoch ergibt sich das Interesse an der pädagogischen Rolle der Nachwuchstrainer aus deren herausfordernden Aufgabe, Leistungsentwicklung und Freude am Sporttreiben zu ermöglichen und dabei „die lebenszyklisch betrachteten ‘Besonderheiten’ [...] der ihnen anvertrauten jungen Menschen entsprechend zu berücksichtigen“ (Brinkhoff, 1998, S. 292 f.).

Wenn hier vom Nachwuchssport und vom Nachwuchstrainer die Rede ist, so ist damit im speziellen der *Jugendleistungssport* gemeint. In diversen Publikationen ist oft von einem Kinder- und Jugendleistungssport die Rede (vgl. Krüger, 1989; Brettschneider & Heim, 2001), wobei nicht trennscharf unterschieden wird. Als vages Kriterium gilt die Phase der Pubertät, die jedoch von Fall zu Fall unterschiedlich verläuft. Mit der Betonung des Jugendleistungssports soll hier vor allem dem Umstand Rechnung getragen werden, dass in meiner Untersuchung 12- bis 18jährige Leistungssportler die Zielgruppe darstellten. An dieser Stelle bietet es sich an, eine Definition von Leistungssportler anzuführen, um zu wissen, was einen jugendlichen Leistungssportler im Kontext dieser Arbeit charakterisiert.

„Als Leistungssportler betrachten wir Kinder, Jugendliche und Erwachsene beider Geschlechter, die mehrmals wöchentlich ein langfristig geplantes und organisiertes Training zur systematischen Leistungssteigerung betreiben und regelmäßig an Wettkämpfen (...) teilnehmen“ (Kurz, 1988, S. 51).

Mit dem Hinweis auf die Beschäftigung mit dem Jugendleistungssport sollen als nächster Schritt die oben erwähnten lebenszyklisch bedingten Besonderheiten dieses Altersabschnitts erörtert werden. Das Jugendalter kennzeichnet grob gesagt die Phase des Übergangs vom Kind zum Erwachsenen. Damit ist gleichzeitig gesagt, dass Jugendliche keine Erwachsenen sind, auch keine „jungen Erwachsenen“, sondern ganz einfach Jugendliche. Diese Überlegung lässt sich ebenso auf den Sport übertragen. Auch der Jugendsport stellt einen eigenen abgeschlossenen Bereich dar und es wäre fatal, die Regeln des Erwachsenensports unreflektiert auf den Jugendsport zu übertragen. Dieser Lebensabschnitt ist durch Entwicklungsaufgaben gekennzeichnet, die „einen entscheidenden Einfluss auf das Verhalten und die Einstellungen Jugendlicher haben“ und die „zu Widersprüchen und Zerrissenheit, Unsicherheit und häufigem Wechsel von Meinungen und Ansichten, Aussagen und Verhaltensweisen führen“ (Kottmann, 2004, S. 22). Ohne hier detailliert auf die typischen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters wie die körperliche Entwicklung, die Ablösung vom Elternhaus, die Umordnung der Beziehung zu Gleichaltrigen sowie das Finden der eigenen Identität eingehen zu wollen (vgl. Kottmann, 2004, S. 20 ff.), kann gesagt werden, dass sich jugendliche Leistungssportler, genauso wie ihre sportlich unauffälligen Altersgenossen, oftmals mit einer Vielzahl von Anforderungen konfrontiert sehen, die es zu bewältigen gilt. Doch auch die sportspezifischen Anforderungen und Belastungen (Training, Wettkämpfe, Doppelbelastung Schule-Sport) fordern den Athleten sehr viel Zeit und Anstrengung ab, die es mit anderen Interessen und Aufgaben in Einklang zu bringen gilt (u.a. Richartz & Brettschneider, 1996).

„Jugendliche Leistungssportler sind vielfältigen und intensiven Belastungssituationen ausgesetzt – ein solches Fazit kann nicht erstaunen. Entscheidend ist, wie sie diese Situationen bewältigen und auf welche Ressourcen sie dabei zurückgreifen können“ (Richartz & Brettschneider, 1996, S. 82).

Wie nun also jugendliche Leistungssportler diesen Aufgaben begegnen und welche Unterstützung sie dabei erfahren, hängt scheinbar in hohem Maße von personalen und sozialen Ressourcen ab, die ihnen zur Verfügung stehen. Der Trainer kann nun eine entscheidende *soziale Ressource* für die jugendlichen Athleten darstellen (Brettschneider & Heim, 2001). Im Gegensatz zu allen anderen Vereinsfunktionären, steht er den Jugendlichen wirklich nahe, da er Woche für Woche unmittelbar und authentisch mit ihren spezifischen Sichtweisen, Interessen und Problemlagen konfrontiert wird. Dabei tritt er nicht nur als ausgewiesener Sportfachmann auf, sondern auch als Freund, Förderer und Helfer in Situationen, in denen Jugendliche ihn um Rat fragen. Zudem legt er in seinem Training – bewusst oder unbewusst – Normen und Werte fest, die weit über das sportliche Tun hinaus wirken, und bestimmt so den Stellenwert von Leistung und Gruppenkohäsion. Brinkhoff (1998, S. 281) spricht in diesem Zusammenhang von einem „Vermittler des

Lebens“ neben der Rolle als „Vermittler des Sports“. Richartz (2000, S. 195) sieht den Jugendtrainer als eine mögliche „wichtige Stütze im Ablösungsprozess, aber auch für die Entwicklung eines eigenständigen Kompetenzbewusstseins“.

Dass der Sport bei den Entwicklungsaufgaben wichtige Unterstützungsleistungen erbringen kann (Brinkhoff, 1998), ist weitgehend unbestritten, doch ist darauf zu achten, dass „sportive Praxen immer einer sachgerechten Gestaltung mit persönlicher Zuwendung und individueller Förderung bedürfen“ (Balz & Kuhlmann, 2005, S. 108). Welche Erfahrungen – positive oder negative – Jugendliche im Rahmen ihrer sportlichen Tätigkeit tatsächlich machen, hängt vor allem von der Inszenierung des sportlichen Angebots ab, wobei der Trainer hier die entscheidende Rolle im organisierten Jugendsport einnimmt.

„Für die jungen Sportler stellen die Trainer oftmals eine enge Bezugsperson dar, deren Verhalten einen entscheidenden Einfluss darauf haben kann, ob sich die Jugendlichen bald wieder aus dem Sport zurückziehen oder nicht“ (Würth, Saborowski & Alfermann, 1999, S. 147).

Das folgende Zitat soll verdeutlichen, wie breit das Spektrum möglicher Einflussmöglichkeiten der Trainerfigur auf die Entwicklung der Jugendlichen sein kann.

„Manchmal sind sie Vorbilder, oft nur einfach nette Erwachsene, die vom Sport und vom Leben einiges verstehen, bisweilen aber auch menschliche Gestalten der Angst, Intoleranz und Inkompetenz, welche die Freude am Sport nehmen, psychosoziale Krisen herbeiführen, Sportkarrieren beenden und ihre anvertrauten Schützlinge nicht als Person, sondern als sportliche Aktie betrachten.“ (Brinkhoff, 1998, S. 281)

In Anbetracht dieser Überlegungen ist man sich weitgehend darüber einig, dass „der (Sportspiel-)Trainer im Nachwuchsbereich eine besondere pädagogische Verantwortung hat“ (Brack & Hohmann, 2005, S. 402). Auch Alfermann und Stoll (2007, S. 205) kommen zu der Ansicht, „dass Trainer und Trainerinnen eine hohe pädagogische Verantwortung für die Entwicklung ihrer Schützlinge tragen.“ Ihre Aufgabe besteht demnach darin, „nicht nur die Ressourcen für ein optimales Training bereitzustellen, sondern auch die Athleten zu motivieren und in ihrer Gesamtentwicklung zu fördern und zu unterstützen.“ Brettschneider und Heim (2001, S. 36) nennen ebenfalls als die pädagogische Aufgabe eines Jugendtrainers, „neben der Förderung der Leistungssportkarriere auch die Gesamtentwicklung der jungen Athletinnen und Athleten zu unterstützen.“ Für Kurz (1988, S. 28) begründet sich die „pädagogische Verantwortung“ des Trainers aus der Tatsache, dass seine Arbeit stets „auf den ganzen Athleten wirkt und nicht nur auf die „körperliche und motorische Entwicklung“.

Um nun auf die in der Überschrift gestellt Frage zurückzukehren, kann somit festgehalten werden, dass der Nachwuchstrainer, wenn er seiner pädagogischen Verantwortung, die er aufgrund seiner Funktion zweifelsohne hat, gerecht werden will, neben seiner Rolle als sportlicher Fachmann auch die Rolle als Pädagoge wahrnehmen muss. Entscheidend dabei ist, dass er sich „seiner Verantwortung als Erzieher bewusst ist“ (Stemmler, 1994, S. 81), denn nur so kann er auf lange Sicht eine erfolgreiche und befriedigende Zusammenarbeit mit seinen Athleten umsetzen. Worin seine Aufgaben als Erzieher im Detail bestehen, d.h. welche Fähigkeiten „pädagogische Kompetenz“ ausmachen, soll in einem eigenen Kapitel ausführlich behandelt werden. Zunächst wird es noch darum gehen ein pädagogisches Verständnis des Trainingsbegriffes zu erarbeiten.

3.2 *Das pädagogische Verständnis von Training*

Im vorigen Kapitel wurde erörtert, dass der Trainerberuf aufgrund seines Handlungsfeldes eine pädagogische Dimension besitzt und dass der im Jugendsport tätige Trainer eine besondere pädagogische Verantwortung trägt. In diesem Kapitel soll nun ein pädagogisches Verständnis von Training dargelegt werden, das allen weiteren Überlegungen zu pädagogischen Handeln im Trainingsprozess zugrunde liegt.

„Nicht Muskeln oder Kreisläufe trainieren, sondern immer Menschen“ (Holz, 1986, S. 3, zit.n. Brack, 2002, S. 124).

Die Diskussion um den Trainingsbegriff in den letzten Jahrzehnten spiegelt die dynamische Entwicklung der Trainingswissenschaft wider. Nachdem man sich anfänglich auf eine biologische Sichtweise beschränkt und Training nur als Verbesserung der Leistungsfähigkeit im Spitzensport angesehen hatte, kam es allmählich zu einer Öffnung des Trainingsbegriffs, indem verschiedene disziplinäre Blickwinkel berücksichtigt wurden. Sportpädagogen traten hierbei in den Vordergrund und meinten, dass Training vor allem auch als „pädagogischer Prozess“ (Krüger, 1989, S. 31) zu sehen sei, da Training aus (sozialen) Interaktionen zwischen Sportlern und Trainer bestehe (vgl. Kap. 3.1). Somit entwickelte sich eine ganzheitliche und umfassende Betrachtung des Trainings, die die Trainingswissenschaft eng mit anderen Disziplinen zusammenarbeiten lässt (Hohmann, Lames & Metzelter, 2003).

Nun gilt es eine Definition von Training zu finden, die diesen ganzheitlichen Aspekt berücksichtigt und gleichzeitig den pädagogischen Aspekt herausstreicht.

„Sportliches Training ist also für uns ein planmäßig gesteuerter Prozess, der den Erhalt oder die Verbesserung sportlicher und spielerischer Fähigkeiten und Fertigkeiten in einer Weise zum Ziel hat, die von den Trainierenden als persönlich befriedigend und positiv erlebt wird und den sie zugleich selbstbestimmt und eigenverantwortlich gestalten können. Persönliche Befriedigung und Eigenverantwortlichkeit sind für uns zwei entscheidende Merkmale eines pädagogisch geleiteten Verständnisses von Training und treten – zumal als Zielpunkte für ein pädagogisch fundiertes Jugendtraining – in den Vordergrund“ (Rossmann, 1987, S. 26f.).

Die in dieser Definition implizierte Forderung nach dem „mündigen Athleten“ ist eine der zentralen Anliegen der Trainingspädagogik. Dabei sind gerade Selbstbestimmung und Eigenverantwortlichkeit jene Punkte, die den Trainer in seiner Rolle als Pädagoge am stärksten herausfordern. „Im Trainieren der Schüler ist die pädagogische Herausforderung der Selbstbestimmung unter Fremdbestimmung enthalten wie kaum woanders“ (Ehni, 2000, S. 265; zit.n. Lange, 2004, S. 46). Es gilt also die richtige Balance zu finden

zwischen wohlmeinender Bevormundung und Respektierung der Autonomie des Athleten (Lenk, 2002).

Pädagogisch geleitetes und reflektiertes Training orientiert sich am Maßstab der Selbstverwirklichung und der Freude im Handeln und bemüht sich Selbstbestimmung im Training möglichst unmittelbar zuzulassen und direkt erfahrbar zu machen.

„Es unterstellt jedem Menschen eine eigene Persönlichkeit, die es wahrzunehmen gilt, und ist darauf angewiesen, diese persönliche Existenz und Ausprägung der Person jedes Einzelnen konstruktiv aufzunehmen und hieran Perspektiven aufzubauen. Dieser Grundsatz muss im besonderen gelten für eine Entwicklungszeit wie das Jugendalter“ (Rossmann, 1987, S. 28).

Allgemein lässt sich sagen, dass Training von einem pädagogischen Grundverständnis heraus sehr vielfältige und umfassende Zielsetzungen haben sollte und ein sehr offener Prozess ist, der zwischen Trainern und Trainierenden abläuft. Auch wenn in erster Linie die Verbesserung und Optimierung sportmotorischer Leistungen mitsamt dazugehörigen Fähigkeiten und Fertigkeiten gehört im Mittelpunkt steht, „kommen kognitive, affektive und soziale Kompetenzen hinzu und somit die individuelle Handlungsfähigkeit des Trainierenden als Ausdruck seiner ganzen Persönlichkeit (Rossmann, 1987, S. 27).

Zum Jugendtraining als pädagogisches Handlungsfeld

Wie eben beschrieben, stellt sportliches Training ein bedeutsames pädagogisches Handlungsfeld dar. Nun soll diese Feststellung insbesondere für den Bereich des Jugendtrainings erörtert werden. Einige allgemein bekannte Tatsachen unterstreichen diese Überlegungen:

Unter den Freizeitaktivitäten Jugendlicher nimmt das eigene sportliche Engagement eine führende Stellung ein. Die Beteiligung am Wettkampf- und Trainingsgeschehen in den Sportvereinen ist von der Zahl her die umfassendste organisierte Freizeitbetätigung von Kindern und Jugendlichen in unserer Gesellschaft (Brinkhoff, 1998).

Viele Jugendliche wenden einen beträchtlichen Teil ihrer Freizeit für die regelmäßige Mitwirkung am Wettkampf- und Trainingsgeschehen in den Sportvereinen auf. Zur Unterrichtszeit in der Schule kommen Trainingsumfänge, die von 15 Stunden pro Woche in den Sportspielen bis zu 30 Stunden und mehr in den koordinativ oder konditionell orientierten Sportarten reichen. Diese Werte gehen auf Vorgaben der Rahmentrainingspläne in Deutschland zurück und sind natürlich auch abhängig von Alter und sportlichem Entwicklungsstand. In der Trainings- und Wettkampfwirklichkeit werden diese Werte nicht selten sogar noch übertroffen. Weiters zu beachten wäre, dass zum wöchentlichen Training und Unterricht durchschnittlich noch einmal zwischen 10 und 15 Stunden Fahrzeit pro Woche

hinzukommen (Brettschneider & Heim, 2001). Indem Jugendliche diesen enormen zeitlichen Aufwand auf sich nehmen, zeigen sie, wie wichtig für sie die gemeinsame sportliche Betätigung mit Gleichaltrigen unter Anleitung und Betreuung von Erwachsenen ist.

Die Motive der Jugendlichen zum Sporttreiben sind sehr unterschiedlich. Sie reicht von der spontanen Befriedigung im spielerisch-sportlichen Handeln in Wettkampf und Training bis hin zur langfristigen Planungen einer sportlichen Karriere (Rossmann, 1987). Es bedarf also einer klaren Unterscheidung verschiedener Ziele, Formen und der Organisationsform des Sporttreibens im Verein (Spiel, Sport, Leistungssport, Hochleistungssport), um pädagogische Bemühungen überhaupt umsetzen zu können (Elflein, 2000).

„Sportvereine stellen somit ein bedeutsames Sozialisations- und potientiell Bildungsfeld dar, das aus pädagogischen Betrachtungen nicht ausgeklammert werden darf“ (Elflein, 2000, S. 67). Eltern und Schule sehen die Sportvereine oft „als ergänzende pädagogische Einrichtungen“, in der Jugendliche über ihre sportliche Entwicklung hinaus „für ihre gesamte Persönlichkeitsentwicklung wichtige Erfahrungen machen können und positive emotionale Erlebnisse haben“ (Rossmann, 1987, S. 11). Sportverbände nehmen für sich auch in Anspruch über Training und Wettkampf einen bedeutenden Beitrag zur Entwicklung und Erziehung der heranwachsenden Generation zu leisten und leiten diesen Auftrag an die Sportvereine, d.h. an die dort tätigen Trainer weiter.

Für viele Erwachsene, die im Nachwuchssport tätig sind, gehört es zum Selbstverständnis „einen sinnvollen und nicht beliebig zu ersetzenden Beitrag zur Entwicklung der Jugendliche zu leisten“ (Rossmann, 1987, S. 12). Daher verstehen sich viele Jugendtrainer auch als Erzieher und Pädagogen. Dennoch hält Brinkhoff (1998) fest, dass das pädagogische Selbstverständnis der Trainer in der Regel sehr stark divergiert.

„Während die einen ihre Rolle klar als Sport-Spezialisten definieren, die zunächst einmal `nur` die sportliche Praxis kompetent zu vertreten haben und oftmals die von den Eltern übertragenen Erziehungsfunktionen weit von sich weisen, bekennen sich die anderen hingegen klar zu ihrem selbst definierten pädagogischen Auftrag“ (Brinkhoff, 1998, S. 304).

Es bleibt festzuhalten, dass Jugendtraining einen Forschungsbereich in der Sportwissenschaft allgemein und in der Sportpädagogik bzw. –psychologie im Besonderen darstellt, der sich einerseits mit einer kritischen Analyse der sportlichen bzw. pädagogischen Wirklichkeit in diesem Handlungsfeld befassen, andererseits auch aufbauend auf diese Analyse mögliche Verbesserungsvorschläge für die Arbeit mit Jugendlichen erarbeiten sollte.

3.3 Die Trainerrolle aus Athletensicht

Es soll nun bewusst ein Perspektivenwechsel erfolgen, der auch für das Konzept der empirischen Untersuchung dieser Arbeit von Bedeutung sein wird. Bis jetzt wurde ein theoretisches Konstrukt dargestellt, dass den Trainer in seiner Rolle als Pädagoge beschreibt und dass daran anschließend Jugendtraining als bedeutsames pädagogisches Handlungsfeld kennzeichnet. In diesem Kapitel soll nun der Athlet zu Wort kommen und seine Sicht der Trainerrolle berücksichtigt werden. Schließlich können pädagogische Bemühungen nur dann wirken, wenn die Beziehung zwischen Trainer und Athlet auf den Eckpfeilern Vertrauen und Respekt beruht. Um dies zu erreichen, muss zunächst der Frage nachgegangen werden, was sich Athleten überhaupt von ihrem Trainer erwarten, da erst dann die Möglichkeit besteht, gezielt auf ihre Bedürfnisse einzugehen.

In der Literatur finden sich immer wieder empirische Untersuchungen, die der Frage nach den *Erwartungen* der Athleten an den Trainer in unterschiedlicher Weise nachgegangen sind (vgl. Rossmann, 1987; Emrich, Pitsch & Papathanassiou, 1999; Schulze, Burrmann & Stucke, 2007). In der Folge wird nun ein Modell von Richartz (2000, S. 187 ff.) vorgestellt, der einen Teil seiner weit angelegten Untersuchung zum Kinder- und Jugendleistungssport ebenfalls dieser Frage gewidmet hat. Er ging anhand von Leitfadenterviews der Frage nach den Erwartungshaltungen der Athleten nach, um die besondere Beziehung zwischen Trainer und Athleten mitsamt ihren Problemen besser zu beleuchten.

Die Auswertung der Interviews ergab ein klares Bild mit drei Erwartungsbündeln. Das erste Erwartungsbündel richtet sich an die *fachliche Kompetenz* der Trainer. Junge Leistungssportler erwarten, dass der Trainer weiß, wie man hochrangige Ziele erreichen kann. Dies stellt die Basis dar, deshalb kommt die Beziehung zum Trainer überhaupt zustande. „Die Kernerwartung der Athleten an die Position des Trainers ist die Wahrnehmung des Steuerungsmandates für die Planung und Realisierung von Training und für die Vorbereitung vorterminderter oder teilweise frei wählbarer Wettkämpfe (...)“ (Emrich, 2004, S. 142).

Ein zweiter Bereich betrifft die gefühls- und bindungsorientierte Seite der Beziehung. „Der Trainer soll ein älteres, verständnisvolles, schützendes Gegenüber darstellen – eine fürsorglich-empathische Elternfigur“ (Richartz, 2000, S. 187). Athleten erwarten, dass der Trainer unterstützt und berät und stets eine positive Haltung gegenüber den Athleten zeigt. Die Begriffe „väterlicher Freund“ bzw. „zweiter Vater“ oder „Mutter“ sind diesem Bereich zuzuordnen.

Das dritte Erwartungsbündel beschreibt die Forderung nach einer *disziplinierenden Elternfigur*. Die Athleten wünschen, „dass der Trainer drängt oder gar zwingt zu tun, was sie zwar einsehen, aber zu dem sie sich allein nicht durchringen können. [...] Der Trainer soll Gebote und Verbote vertreten und notfalls mit Machtmitteln durchsetzen“ (Richartz, 2000, S. 188). Jugendliche „erwarten Leitlinien, die eingehalten werden sollten“ (Alfermann & Stoll, 2007, S. 212). Die Aufgabe des Trainers ist es also klare Regeln und Verantwortlichkeiten aufzustellen. Auch wenn dieses Erwartungsbündel weniger stark ausgeprägt ist, als die beiden erstgenannten, so ist es doch ernst zu nehmen.

Das Erwartungsmodell der Trainer – Athlet - Beziehung lässt sich nun folgendermaßen rekonstruieren (Richartz, 2000, S. 188 f.): Auf Seiten des Athleten lassen sich drei Instanzen unterscheiden: eine rationale, planende einsichtige Instanz, zu der die langfristigen sportliche Ziele gehören, und eine Instanz, in der augenblickliche Gefühle, Ängste und Interessen vereint sind. Eine dritte Instanz, in der Gewissen und Disziplin angesiedelt sind, tritt dann auf den Plan, wenn die Handlungsimpulse der beiden ersten Instanzen nicht übereinstimmen und die erste Instanz versucht der zweiten ihren Willen aufzuzwingen.

Auf Seiten des Trainers finden sich jene drei Instanzen, die weiter oben in den Erwartungsbündeln der Athleten beschrieben wurden: der Fachmann nimmt Bezug auf die Vernunft und Planung beim Athleten, die fürsorgliche Elterninstanz unterstützt und stärkt Selbstvertrauen und Mut, die disziplinierende Elterninstanz versucht Widerstand und Angst im Training zu überwinden.

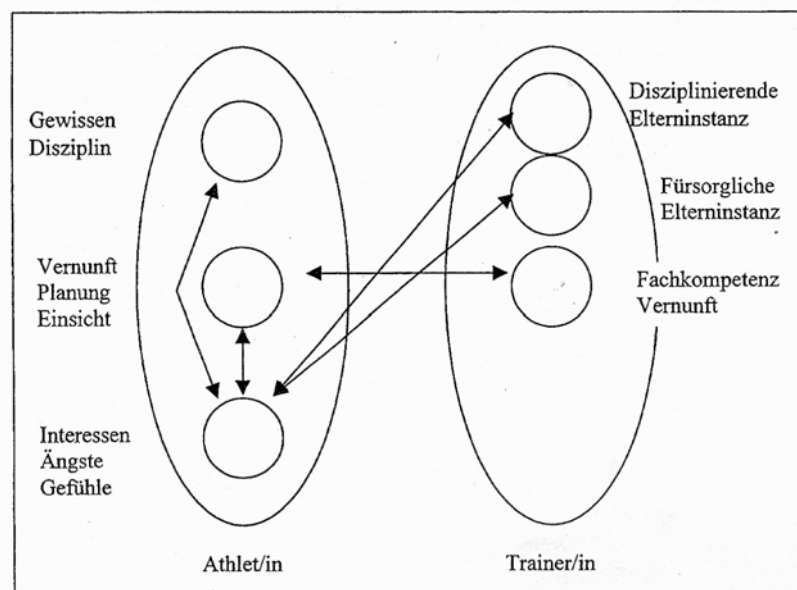


Abbildung 1: Arbeitsbündnis Athlet - Trainer (Richartz, 2000, S. 189)

Diese Konstellation lässt sich als Arbeitsbündnis (Abb. 1) bezeichnen. Den Grundstein bildet die Übereinkunft beider Seiten auf gemeinsame Zielsetzungen.

„Das Arbeitsbündnis fußt auf der zentralen Achse zwischen langfristigen Zielen und Einsicht auf der einen und fachlicher Kompetenz auf der anderen Seite. Aber das Zusammenspiel mit der disziplinierenden und fürsorglichen Elterninstanz auf Seiten des Trainers ist ausdrücklich eingeschlossen; ohne sie kann das Bündnis nicht funktionieren“ (Richartz, 2000, S. 188).

Oft führen übertriebene Disziplinierung und gleichzeitige Vernachlässigung der fürsorglichen Elterninstanz zu groben Störungen des Arbeitsbündnisses zwischen Athleten und Trainern, während mangelnde Fachkompetenz in den seltensten Fällen der Auslöser für Konflikte ist.

Es bleibt also festzuhalten, dass die Rollenerwartungen an Trainer komplex und vielseitig sind. Trainer sollen die drei Instanzen voneinander abgrenzen und jeweils zum geeigneten Zeitpunkt aktivieren können. Die in Kapitel 3.1 thematisierte Rolle als Erzieher lässt sich in diesem Modell nicht eindeutig einem bestimmten Erwartungsbündel zuordnen. Sie ist vielmehr in allen drei Bereichen verortet und äußert sich primär in der Aufgabe, den Wünschen der Jugendlichen nach Orientierung, Beratung, Anerkennung und Fürsorge angemessen, d.h. situations-, zielgruppen- und individuumsspezifisch, zu begegnen.

Eine direkte Schlussfolgerung, die sich aus diesem Modell ableiten lässt, ist, dass die Ausgangslage für Trainer pädagogisch sehr günstig ist, da „viele klassische pädagogische Probleme ausgeklammert sind“ (Richartz, 2000, S. 189). Einerseits kann man davon ausgehen, dass in den angestrebten Zielen Übereinstimmung zwischen Trainer und Athlet herrscht, andererseits bringt der Athlet in den meisten Fällen eine eigenständige Motivation für sein Handeln mit. Dem Trainer werden sogar Machtbefugnisse angeboten. Auch Brinkhoff (1998, S. 281) spricht von „erheblichen Möglichkeiten pädagogisch zu wirken.“ Für ihn besitzt die Trainerfigur im organisierten Jugendsport ein enormes „pädagogisches Potential, das sich aus der Synthese von sportpraktischem Fachwissen und emotionaler Nähe und Vertrautheit ergibt.“ Aber wenn nun die pädagogische Ausgangslage so günstig ist und sich die Rolle als Erzieher quasi von selbst aus der Trainingssituation heraus ergibt, warum wird dann trotzdem immer wieder von Trainern berichtet, die offensichtlich ein unangemessenes Verhalten im Umgang mit ihren Schützlingen zeigen und so nicht selten der Grund für das vorzeitige Ausscheiden aus der Sportkarriere sind (vgl. Fröhlich & Würth, 2003)? Dieser Frage wenden wir uns im nächsten Kapitel zu.

3.4 Pädagogische Interventionsgrenzen im Jugendleistungssport

Das Anforderungsprofil für einen Trainer, speziell im Nachwuchsbereich, umfasst viele unterschiedliche Rollen, die er aufgrund seiner Tätigkeit wahrzunehmen hat (Abb. 2).



Abbildung 2: Das Trainer-Rollenroulette (Brack, 2002, S. 122)

„In vielen kritischen Situationen ist der Trainer für die Spieler die einzige Bezugsperson, die ihnen Informationen liefert sie in kritischen Momenten tröstet, ermutigt, stimuliert, berät, diktiert, kritisiert und lobt, so wie das Trainer-Rollen-Roulette vorgibt“ (Hagedorn, 1991, S. 18; zit.n. Brack, 2002, S. 121).

Daher trifft man verständlicherweise auch auf berechtigte Kritik am überzogenen Anforderungsprofil des Trainerberufs und spricht von einer „wahrlich gigantischen Aufgabe“ (Drexel, 2001, S. 95; zit.n. Pawlenka, 2004, S. 95). Der Hauptgrund für das Scheitern pädagogischer Bemühungen ist aber nicht im überzogenen Anforderungsprofil zu suchen, sondern im System Leistungssport. Stemmler (1994, S. 41) stellt in seiner Arbeit folgende Frage:

„Was nützen folglich die pädagogischen Appelle, verantwortlich zu handeln, erzieherisch auf die Spieler einzuwirken, innerhalb der Mannschaft den sozialen Takt zu wahren u.ä., wenn diese von der sozialen Wirklichkeit des Sports permanent hintertrieben werden?“

Bis jetzt wurde nur von Erwartungen an den Jugendtrainer gesprochen, die in einer pädagogischen Sichtweise begründet liegen bzw. von den Athleten selbst gefordert werden. De facto werden aber an den Inhaber der Position „Trainer“ die vielfältigsten Erwartungen gerichtet, „die in ihrer Widersprüchlichkeit zu erheblichen Spannungen in der normativen Orientierung des Positionsinhabers führen können“ (Emrich, 2001, S. 164). Während auf der Ebene der Verbandsideologien z.B. die Erwartung einer pädagogischen Verantwortung und die Wahrnehmung des sozialerzieherischen Auftrages des Sports eine gewichtige Rolle spielt, werden Trainer in der Praxis oft aufgrund der erzielten Erfolge bei Meisterschaften etc. beruflich bewertet. Der Sportpsychologe Hermann, der seit 1988 mit vielen jungen Leistungssportlern und ihren Trainern zusammengearbeitet hat, kritisiert in einem Beitrag (1998), dass Trainer im Kinder- und Jugendbereich, die einen gewissen Erfolgsdruck verspüren, diesen Druck in manchen Fällen an ihre Athleten weitergeben. Hinzu kommt häufig, dass gewisse Bezugsgruppen (Sponsoren, Mäzene, Fans, u.a.) oft gar kein Interesse an einer langfristigen pädagogischen Leistungsentfaltung zeigen.

„Unter solchen auf Erfolg und Konkurrenz ausgerichteten Bedingungen, neigen manche Trainer immer wieder dazu, Sportlernöte zu „überspielen“, Sensibilität gegenüber ihren Spielern aufzugeben und langfristige Bewährungszeiten nicht zuzulassen“ (Stemmler, 1994, S. 41).

Der Inhaber der Trainerposition soll als		
pädagogisch versierter Sozialingenieur		an ethische Prinzipien gebundener Sportpädagoge
spezialisierte Leistungsentwicklung betreiben	und gleichzeitig	die ganzheitliche Entwicklung fördern
ein zielgerichtetes und geplantes Training betreiben		den Aspekt des Spielerischen nicht zu kurz kommen lassen
Spitzenleistung entwickeln		einseitige Belastungen vermeiden
die Anpassung ins Fördersystem unterstützen		zur Mündigkeit erziehen
die leistungssport-marginalisierende soziale Mobilität (vulgo: Drop-out ¹) vermeiden		vielfältige Entfaltungschancen eröffnen
beim Ausloten der Grenzen des Regelwerks sowie der Kontrollinstanzen helfen (brauchbare Illegalität)		zum Fair play erziehen
und dies alles in bezug auf eine Person, den Athleten und/oder die Athletin, was er eigentlich nur in einer Art „dialektischem Bocksprung“ vollbringen kann.		

Tabelle 1: Das Spektrum der Erwartungen an die Position des Trainers (Emrich, 2001, S. 164)

Tabelle 1 verdeutlicht die Problematik der unterschiedlichen Erwartungshaltungen, indem sie die Position des Trainers zwischen einer Art „pädagogisch versierten Sozialingenieurs“ und einem an „ethische Prinzipien gebundenen Sportpädagogen“ (Emrich, 2001, S. 164) ansiedelt.

Stemmler (1994, S. 41) zufolge kann pädagogisches Handeln im Nachwuchsleistungssport nur dort gegeben sein,

„ wo der Trainer Arbeitsbedingungen vorfindet, die eine behutsame Leistungsentwicklung seiner Spieler ermöglichen, so dass diese auf die zunächst benötigte Orientierungshilfen später nicht mehr angewiesen sind, weil sie gelernt haben, ihr sportliches Leben eigenverantwortlich zu führen. Er läuft jedoch auf der anderen Seite wiederum Gefahr, einmal gewonnene pädagogische Autorität dort zu verlieren, wo das Ergebnis seiner Arbeit ausschließlich per Erfolg definiert wird, sodass ihm letztendlich die Frage nach dem Sinn und Zweck pädagogischen Bemühens gestellt werden muss.“

Ein weiterer Grund für das Scheitern pädagogischer Bemühungen im Jugendsport ist in der zum Teil mangelhaften Ausbildung der Trainer zu suchen. Stemmler (1994, S. 41) spricht in diesem Zusammenhang von einer „minimalpädagogischen Ausbildung der Trainer, die in den meisten Fällen nicht ausreicht, um den Anforderungen dieses weiten Bereichs bewusst gerecht zu werden.“ Daher fordert Hermann (1998) vehement, die Pädagogik verstärkt in die Trainerausbildung zu integrieren. Auch Brack (2002) spricht sich dafür aus, in Aus- und Fortbildung vermehrt die Sozialkompetenz der Trainer zu entwickeln, vor allem was den Jugendbereich betrifft.

Weiters bleibt festzuhalten, dass eine beträchtliche Anzahl der Erwachsenen, die im Nachwuchsleistungssport als Trainer tätig ist, ohne professionelle Qualifikation oder über ehrenamtlich erworbene Kenntnisse in ihrer Freizeit wirken und erzieherisch tätig sind. Dabei bildet in der Regel eine Mischung „von spezifischen Vorstellungen der Trainer von ihren Jugendlichen und ihrem pädagogischen Alltagswissen die Grundlage für naive pädagogische Orientierungen, die für das praktische Handeln von höchster Relevanz sind“ (Brinkhoff, S. 293). Gerade diesen „Laienpädagogen“ (Rossmann, 1988, S. 18), denen es hoch anzurechnen ist, dass sie in ihrer Freizeit neben dem eigentlichen beruflichen Engagement zur pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen bereit sind, sollte die sportpädagogische Forschung mehr Beachtung schenken, um in weiterer Folge der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit „eine angemessene Form der Fort- und Weiterbildung“ gewährleisten zu können.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sowohl Mängel in der Ausbildung der Trainer als auch ein stark am Erfolg orientiertes Arbeitsklima für die Umsetzung pädagogischer Bemühungen im Nachwuchsleistungssport stark hinderlich sind. Der Trainer jedoch ist „unabhängig von seinen realen Intentionen und den Zwängen, wie sie aus der leistungsabhängigen Bewertung seines beruflichen Erfolges resultieren, darauf angewiesen pädagogische Kompetenz zu zeigen“ (Emrich, 2001, S. 166). „Entscheidend ist letztlich das (für den Athleten) spürbare Bemühen des Trainers, dieser (pädagogischen) Verantwortung gerecht zu werden“ (Pawlenka, 2004, S. 95f.).

4 Pädagogische Kompetenz als Untersuchungsgegenstand

4.1 Zum Kompetenzbegriff

Um die komplexen Anforderungen im Leistungssport erfüllen zu können, muss der Trainer verschiedene Rollen ausfüllen (vgl. Kap. 3.4). Zur erfolgreichen Rollenbewältigung ist es daher notwendig verschiedene Trainerkompetenzen zu entwickeln. Kompetenzen bilden sich systemisch, indem sie

„von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert und aufgrund von Willen realisiert werden“ (Erpenbeck, 1998, S. 58; zit.n. Brack, 2002, S. 124).

Brack (2002, S. 125) beschreibt im „Anforderungsprofil des Trainers“ folgende Kernkompetenzen: Fachkompetenz, Personale Kompetenz, Medienkompetenz, Soziale Kompetenz, Methodenkompetenz und Lernkompetenz. Die pädagogische Kompetenz des Trainers wird hier nicht explizit erwähnt. Pädagogische und soziale Kompetenz werden in der Literatur oft in einem Atemzug genannt, da auch vom pädagogischen bzw. sozialerzieherischen Auftrag die Rede ist. De facto wird der Begriff „Sozialkompetenz“ häufiger in Verbindung mit dem Erwachsenenleistungssport genannt (vgl. Cachay, Borggreffe & Thiel, 2007; Brack, 2002), während im Jugendleistungssport eher von den „pädagogischen Fähigkeiten“ des Trainers die Rede ist (vgl. Brinkhoff, 1998; Brettschneider & Heim, 2001; Emrich, 2001). Da in dieser Arbeit fast ausschließlich der Nachwuchsleistungssport thematisiert wird, richtet sich der Fokus demzufolge auf die „pädagogische Kompetenz“ des Trainers, die in diesem Bereich über die Sozialkompetenz hinausgeht und umfassender anzusehen ist.

Um seiner Rolle als Erzieher und der damit verbundenen pädagogischen Verantwortung gerecht zu werden, muss der Trainer im Nachwuchsleistungssport pädagogische Kompetenz entwickeln, die sich – wie in der obigen Definition von Kompetenz beschrieben wurde – in verschiedenen pädagogischen Fähigkeiten zeigt. Es sind Fähigkeiten, die gewährleisten sollen, dass „Jugendlichen die Freude am Sporttreiben erhalten bleibt bzw. ermöglicht wird“ und dass „der für den Vereinssport [...] konstitutive Leistungsgedanke im Interesse der Jugendlichen, aber auch des Gesamtvereins erfolgreich umgesetzt wird“ (Brinkhoff, 1998, S. 292).

4.2 Pädagogische Kompetenz des Trainers im Nachwuchsleistungssport

In Anlehnung an eine Begriffsdefinition zur „Sozialkompetenz von Trainer und Trainerinnen“ des DSB-Werkstattseminars (1995, S. 10; zit. n. Brack, 2002, S. 128) lässt sich folgende – für diese Arbeit grundlegende – Definition von „pädagogischer Kompetenz“ im Trainerberuf für den Jugendleistungssport formulieren:

Pädagogische Kompetenz (im Jugendleistungssport) ist die Fähigkeit,

- zwischenmenschliche Beziehungen so zu gestalten, dass die (sportlichen) Interessen, Bedürfnisse, Motive des/der Sportler berücksichtigt, richtig eingeschätzt und entwickelt werden, um ein gemeinsam angestrebtes Ziel zu erreichen
- die Persönlichkeit der Jugendlichen entwickeln zu helfen, sie kommunikationsfähiger bzw. interaktionsfähiger zu machen und (sie) somit auf dem Weg zur Autonomie / Selbstständigkeit zu fördern
- Normen, Werte und Techniken vermitteln zu können und gleichzeitig Kritik von Seiten der Jugendlichen anzunehmen und in konstruktiver Weise in die eigene Tätigkeit einfließen zu lassen
- die Entwicklung eines Solidaritätsgefühls (innerhalb der Trainingsgruppe) zu fördern
- eine freundliche, motivierende, aufgabenorientierte Trainingsatmosphäre zu schaffen, in der erbrachte Leistungen entsprechende Anerkennung finden
- den Sportler durch Verständnis und emotionale Zuwendung in die Lage zu versetzen, mit Enttäuschungen, Frustrationen und „Hochs“ umgehen zu können
- für die Athleten eine Quelle der sozialen Unterstützung darzustellen, auch und besonders im außersportlichen Bereich

In der Folge werden nun diese Fähigkeiten einzeln behandelt mit dem Ziel deren Bedeutung innerhalb eines pädagogisch orientierten Jugendtrainings herauszuarbeiten.

... die Fähigkeit, zwischenmenschliche Beziehungen so zu gestalten, dass die (sportlichen) Interessen, Bedürfnisse, Motive des/der Sportler berücksichtigt, richtig eingeschätzt und entwickelt werden, um ein gemeinsam angestrebtes Ziel zu erreichen

Es gilt zu bestimmen, welche Bedingungen und Formen derartige zwischenmenschliche Beziehungen ausmachen. Rossmann (1987, S. 63) spricht von der „personenzentrierten Haltung“ des Trainers, die vom Merkmal der „Achtung, Wärme und Wertschätzung“ geprägt ist. Eine solche Haltung des Jugendtrainers soll die Sympathien der Athleten und ihre Zufriedenheit, Sicherheit und Vertrauen im Training fördern. Antonini Philippe (2006, S. 17) nennt „Respekt“ als eine der zentralen Säulen der Trainer – Athlet – Beziehung, wobei der Trainer nicht nur auf die sportlichen Ziele der Athleten achten darf, „sondern auch auf das individuelle Potential und die Persönlichkeit jedes einzelnen“.

„Der Jugendtrainer lässt den Jugendlichen erfahren, dass er seine Persönlichkeit achtet und ihm mit einem Gefühl der Sympathie, des Interesses und der aktiven Anteilnahme gegenübersteht, ihm sorgend zugewandt ist und die Gefühle und das Erleben der Jugendlichen akzeptiert. (...); er achtet die Fähigkeiten der Teilnehmer, ist freundlich, ermutigend und vertrauend“ (Rossmann, 1987, S. 63).

Dieses Verhalten des Trainers führt dazu, dass Jugendliche an Selbstvertrauen und Selbstachtung im Training gewinnen, dass sie offener und annahmefähiger für die gestellten Anforderungen sind und dass der Trainer zu einem Modell für das Imitationslernen werden kann und sie sich an deren Verhalten orientieren, da sie in dieser Zeit auch nach erwachsenen Vorbildern suchen. Die Erfahrung von Interesse an seiner Person, Zuneigung für ihn und Wertschätzung und Akzeptierung von seiner Persönlichkeit kann für den Jugendlichen einen wichtigen Beitrag zu seiner Identitätsbildung leisten (Rossmann, 1987).

Achtung und Wertschätzung sind also grundlegende Prinzipien eines pädagogisch orientierten Jugendtrainings. Bereits Meinberg (1984, S. 93 ff.) vertrat diese Meinung in seinem „Plädoyer für einen humanen Kinderhochleistungssport“. Auch er beschrieb, wie ein achtendes und wertschätzendes Verhalten des Trainers im Trainingsalltag aussehen könnte:

„Achtung zeigen kann ein Trainer z.B. dadurch, dass er Auffassungen und persönliche Meinungen des Heranwachsenden als solche respektiert und nicht von vornherein in dem Glauben abwiegelt, dass ein Kind, bedingt durch seine Unreife, kein ‚vernünftiger‘ Gesprächspartner sei. Insgesamt kann dem Kind Achtung gezollt werden, indem Rücksichtnahme auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und individuelle Interessenlage geübt wird“ (Meinberg, 1984, S. 98).

Wie wichtig das Prinzip der Achtung im Kinder- und Jugendtraining ist zeigt sich daran, dass „Achtung die eigentliche Basis für Selbstachtung ist, die ihrerseits eine ganz bedeutende Komponente für die Selbstverwirklichung [...] darstellt“ (Meinberg, 1984, S. 98).

... die Fähigkeit, die Persönlichkeit der Jugendlichen entwickeln zu helfen, sie kommunikationsfähiger bzw. interaktionsfähiger zu machen und (sie) somit auf dem Weg zur Autonomie / Selbstständigkeit zu fördern

Zunächst wollen wir uns um den Begriff „Persönlichkeit“ kümmern:

„Persönlichkeit ist ein Individuum dann, wenn es seiner sozialen Umwelt selbständig, schöpferisch und aktiv handelnd gegenübertritt. Weil die Sportlerpersönlichkeit mit ihren Merkmalen die tragende Säule der anderen, zumeist trainingsbedingten Einflussgrößen ist, muss sich Training auch ständig als ein persönlichkeitsbildender Erziehungsprozess verstehen, der diese Persönlichkeitsmerkmale anspricht, provoziert und aktiv zum Austragen kommen lässt“ (Martin et al. 1991, S. 28, zit. n. Brack, 2002, S. 129).

In diesem Zitat steckt implizit die Forderung nach dem „mündigen Athleten“ (Kurz, 1988, S. 119), eine der zentralen Anliegen der Trainingspädagogik. Der mündige Athlet bestimmt seine sportlichen Ziele selbst, sieht seinen Trainer als Berater, nicht als Dirigenten, er ist sich bewusst, dass seine sportliche Karriere in seinem Leben insgesamt voraussichtlich nur eine Episode ist und er vertritt sein Engagement im Sport selbstbewusst gegenüber der Öffentlichkeit (auch gegenüber Nicht-Sportlern und Sportkritikern), indem er darstellen kann, was ihm sein Sport bedeutet (Kurz, 1988). Es ist klar, dass es sich bei dieser Beschreibung um Idealvorstellungen handelt, die nur wenige Sportler annähernd verwirklichen. Trotzdem muss sich jeder Trainer entscheiden, ob er seinen Auftrag so versteht, „dass er jeden einzelnen seiner Athleten möglichst weit auf dem Weg dorthin bringen will“ (Kurz, 1988, S. 119). Fakt ist weiters, dass dieser Weg bereits in jungen Jahren, d.h. im Kinder- und Jugendtraining beginnt und beginnen muss, um langfristig gesehen eine selbstständige Sportlerpersönlichkeit entwickeln zu helfen. Der Trainer muss „die im Kindesalter begonnene Anleitung zur Selbstständigkeit konsequent weiterführen. Natürlich sind dabei sportartspezifische Unterschiede und die individuellen Voraussetzungen der Athleten zu berücksichtigen“ (Kurz, 1988, S. 111).

In Anbetracht der bisherigen Darstellungen des Trainerberufs im Nachwuchsleistungssport steht fest, dass der Trainer seine Tätigkeit am Leitbild des mündigen Athleten orientieren sollte. Nun stellt sich die Frage, wie er dabei vorgehen kann.

Als Schlagwörter für die Umsetzung dieser Forderung lassen sich „demokratisches Trainerverhalten“ (Würth, Saborowski & Alfermann, 1999), „dialogische Gestaltung des Trainings“ (Richartz, 2000) und „Partizipationsprinzip“ (Meinberg, 1984) nennen. Sie alle bezeichnen ein Verhalten, dass durch die Einbeziehung der Athleten in Entscheidungen innerhalb des Trainingsprozesses (z.B. Trainingsmethodik, taktische Zielsetzung im Wettkampf) geprägt ist. Denn auf dem Weg zur Selbstbestimmung, einem der zentralen Ziele des pädagogisch orientierten Trainings (vgl. Kap. 3.2), ist *Mitbestimmung* eine wichtige Bedingung. „Selbstbestimmung geht immer nur über Mitbestimmung“ (Meinberg, 1984, S. 106).

Auch für Antonini Philippe (2006) gehört die Aufgabe, die Autonomie der Athleten zu fördern zu einer der stützenden Säulen der Trainer-Athlet-Beziehung. Der Trainer soll den Athlet befähigen, unabhängig zu arbeiten und diesen ermutigen, sich aktiv am Beziehungsaufbau sowie am zu erarbeitenden Perspektivenplan zu beteiligen. „Flache Hierarchien räumen dem Athleten mehr Selbstständigkeit ein, der Trainer fungiert weit mehr als Berater und Freund, denn als Herr und Meister“ (Cachay, Borggreffe & Thiel, 2007, S. 6).

Jugendliche Leistungssportler entwickeln im Laufe ihrer Karriere Ansprüche auf Mitsprache und Entscheidungsbeteiligung, zumal die „Entwicklung personaler Autonomie“ zu den zentralen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters gehört (Balz & Kuhlmann, 2005). Ob sie nun in dieser Aufgabe unterstützt werden, hängt von den Mitbestimmungsmöglichkeiten im Trainingsalltag ab, die ihnen vom Trainer gewährt werden. Pfeffer, Würth und Alfermann (2004, S. 26) gehen davon aus, „dass Athleten mit ansteigendem Leistungsniveau unabhängiger von ihrem Trainer werden“ und somit „mehr Eigenverantwortung im Trainingsprozess übernehmen können“.

„Denn im Verlaufe der Systemdazugehörigkeit mehren sich die Erfahrungen, Perspektiven und Wissensbestände der Athletinnen, was dazu führt, dass sie sich gegenüber ihrem Tun, gegenüber den Trainer/innen und insgesamt innerhalb des Systems verändert (reflexiv) positionieren (können). Stärker noch als zu Beginn der Karriere erhöht sich die Chance, eine Haltung einzunehmen, in der sich Selbstbestimmung und Mitbestimmung ausdrücken“ (Frei, 2004, S. 99).

Gerade darin sieht Frei (2004, S. 100) die große Möglichkeit, „eine gemeinsame, von Athleten und Trainern geteilte Wirklichkeit herzustellen“, in der „sich beide Seiten mit ihren Fähigkeiten, Anregungen und Wünschen einbringen können.“ Es geht vor allem darum, auf der Ebene von Trainer und Sportler eine „Art Diskurskultur“ zu etablieren, die Offenheit voraussetzt, um unterschiedliche Kompetenz- und Wissensbestände überwindet. Nur so kann „das Ausschöpfen jener Ressourcen, über die das System [Sport] und seine Akteure selbst verfügen“ (Frei, 2004, S. 103) gewährleistet werden.

Schmitt und Hanke (2002) haben mit ihrer Untersuchung festgestellt, dass ein „Verstehen“ in der Trainer-Athlet-Interaktion, dem eine grundlegende Bedeutung zukommt, da dies in diesem Kontext bedeutet, „eine Mitteilung genau so aufzufassen, wie sie gemeint ist“ (S. 157), vor allem durch folgende spezifische kommunikative Techniken hergestellt werden kann (S. 160):

- Nachfragen,
- Transparenz der Entscheidungen, Miteinbeziehen des Athleten in den Prozess der Entscheidungsfindung,
- Initiierung selbständiger Aktionen des Athleten,
- Dialogische Gestaltung des Trainingsprozesses.

Obwohl Schmitt und Hanke einräumen, dass der vordergründig erfolgsorientierte Trainer nicht notwendigerweise auf diese Feedback-Kommunikation zurückgreifen muss, um erfolgreich zu sein, halten sie die dialogische Feedback-Interaktion für den „langfristig pädagogisch sinnvolleren Weg“ (Schmitt & Hanke, 2002, S. 161), zumal er auch mit den Forderungen nach dem „mündigen Athleten“ in Einklang steht.

Folgt man also der von Pfeffer, Würth und Alfermann (2004, S. 26) formulierten „Selbstständigkeitshypothese“, so „fördern Trainer/innen die Selbstständigkeit der Athletinnen und Athleten und ziehen sich mit zunehmender Leistungsentwicklung aus dem Trainingsprozess zurück.“

Manche Berichte aus der Trainingspraxis scheinen diese Hypothese jedoch zu falsifizieren. Sack machte schon 1988 auf die große Diskrepanz zwischen den Wünschen der Trainierten nach Mitbestimmung und Information und dem Verhalten der Trainer aufmerksam, die eher dirigistisch und selbstbestimmt das Training diktieren. Zwölf Jahre später schildert Richartz von ähnlichen Kritikpunkten jugendlicher Leistungssportler: „Von der Förderung des mündigen Athleten und dialogischer Gestaltung des Trainings mit altersgerechter Information und Entscheidungsbeteiligung ist eine relevante Anzahl von Trainern weit entfernt – bis in die Leistungsspitze hinein“ (Richartz, 2000, S. 195). Offenbar scheinen manche Trainer mit wachsenden Ansprüchen auf Mitsprache und Entscheidungsbeteiligung überfordert zu sein. Herrmann (1998, S. 421) bezeichnet es als besonders problematisch,

„dass einige Trainer ihren Athleten keinerlei Eigenständigkeit (weder für das Training noch für den Wettkampf) zugestehen und somit im Keim alle Bestrebungen im Hinblick auf den ‘mündigen Athleten’ ersticken. Davon betroffene Sportler erleben auch nach Jahren noch ein Gefühl der Unselbstständigkeit und Abhängigkeit von ihrem Trainer.“

Studien, die die Phase des Karriereendes und die Zeit danach behandeln, zeichnen ein noch düsteres Bild. Viele der betroffenen Athleten sahen sich nach dem Ausstieg vollkommen im Stich gelassen, vor allem seitens der Trainer (Frei, 2004). Aber auch während der Wochen und Monate, in der man sich erstmals ernsthafte Gedanken um eine Karrierebeendigung macht, stellen die Trainer offenkundig für den Großteil der Athleten keine bereitwilligen oder ernsthaften Gesprächspartner dar (Brettschneider & Heim, 2001).

Wir halten fest, dass die Entwicklung der Persönlichkeit durch Förderung der Autonomie bzw. durch Anleitung zur Selbstständigkeit zu den zentralen pädagogischen Fähigkeiten jedes Nachwuchstrainers gehören muss. Ihm obliegt demnach die Aufgabe im Trainingsprozess Möglichkeiten der Mitbestimmung zu schaffen, die den Sportler an ein eigenständiges und selbstverantwortliches Handeln in seinem Sporttreiben heranzuführen.

... die Fähigkeit, Normen, Werte und Techniken vermitteln zu können und gleichzeitig Kritik von Seiten der Jugendlichen anzunehmen und in konstruktiver Weise in die eigene Tätigkeit einfließen zu lassen

Wir haben bereits in Kapitel 3.1 festgestellt, dass Trainer im Nachwuchssport nicht nur als „Vermittler des Sports“, sondern auch als „Vermittler des Lebens“ (Brinkhoff, 1998, S. 281) auftreten.

„Sie lehren nicht nur den ‘Fallrückzieher’ und den ‘Sprungwurf’, sondern bestimmen im hohen Maße das Klima des menschlichen Miteinanders, bestimmen den Stellenwert von Leistung, Gruppenkohäsion und sozialer Integration, verfolgen die Entwicklung jedes einzelnen und legen Normen und Werte fest, die weit über den Sport hinaus wirken“ (Brinkhoff, 1998, S. 281).

Der Begriff „Vermittlung“ wird von Cachay, Borggreffe und Thiel (2007, S. 5) dahingehend beschrieben, „dass der Trainer seine ‘Sache’ mitteilen muss, und zwar in der Interaktion mit Athletinnen und Athleten, in einer bestimmten Situation, in einer begrenzten Zeit [...]“. Auch stellt das „Verstehen“ in der Trainer-Athlet-Interaktion, wie es bereits weiter oben im Rahmen der dialogischen Gestaltung des Trainingsprozesses beschrieben wurde (vgl. Schmitt & Hanke, 2002), die „Grundlage von Akzeptanz und damit die Bedingung für die Möglichkeit, den Absichten des Trainers zu folgen“ (Cachay, Borggreffe & Thiel, S. 6). Demnach sind auch die an dieser Stelle genannten kommunikativen Techniken ein erster wichtiger Baustein um Verständigung zu erzielen. Schließlich bemängeln laut einer

Untersuchung von Frester (1998) zahlreiche Athleten den einseitigen Informationsfluss, d.h. dass der Großteil der Informationen (Korrekturhinweise, Verhaltensmaßregeln, Reglementierungen) vom Trainer an den Sportler vermittelt wird ohne dabei auf Rückinformationen (Befindlichkeiten, erlebte Fehlerursachen, Verhaltenswünsche) vom Sportler zu achten, was von den Sportlern aus unbefriedigend und belastend erlebt wird.

Der Trainer muss weiters – um etwas vermitteln zu können – „seine Sprache auf verschiedene Adressaten hin ausrichten können: auf Frauen und Männer, auf junge Athleten, auf Athleten aus anderen Kulturkreisen“ (Cachay, Borggreffe & Thiel, 2007, S. 6). Selbst unter den „jungen Athleten“ muss der Trainer differenzieren, da ein 12-jähriges Mädchen im Regelfall anders angesprochen werden möchte als ein 17-jähriger Bursche.

Wenngleich das Verstehen notwendige Voraussetzung für eine erfolgreiche Einflussnahme auf den Athleten ist, so werden im Sport unweigerlich Situationen auftreten, in denen der Sportler die Entscheidungen des Trainers nicht verstehen kann bzw. will. Man stelle sich nur die Rolle des Reservespielers in Mannschaftssportarten vor. In solchen Fällen ist es entscheidend, ob der Trainer im Laufe seiner Tätigkeit Vertrauen aufgebaut hat oder nicht.

„Nur wenn Athleten das Vertrauen haben, dass das, was man von ihnen will, zu ihrem Besten ist, lassen sie sich auf Formen der Kooperation ein, die sich nicht sofort und nicht in ihrem unmittelbaren Zugriffsbereich bezahlt machen“ (Cachay, Borggreffe & Thiel, 2007, S. 10).

Vertrauen ist somit das entscheidende Mittel, um erfolgreich Einfluss auf den Athleten zu nehmen. Ohne gegenseitiges Vertrauen gibt es keine erfolgreiche Zusammenarbeit. Um Vertrauen zu den Athleten aufbauen zu können, muss der Trainer seine Athleten auch an sich heranlassen und ihnen die Gelegenheit geben sich zu zeigen. Daher ist die Kritikfähigkeit des Trainers in Hinblick auf eine gelingende Kommunikation eine wichtige Voraussetzung um jungen Sportlern den notwendigen Freiraum zu geben, ihrer Meinung Ausdruck zu verleihen (Antonini Philippe, 2006).

Bereits Meinberg (1984, S. 106) fordert, dass „der Trainer dem kindlichen Athleten als echter Gesprächspartner gegenüberzutreten muss“, auch wenn es dabei um seine eigene Tätigkeit geht. Diese Forderung steht nicht in Widerspruch zu der Auffassung, dass der Trainer eine Autoritätsperson sein muss und dadurch an Autorität verlieren könnte. Kritik zu ermöglichen und auch anzunehmen ist in Wirklichkeit ein Zeichen von einer gewissen Reife und trägt vielmehr dazu bei, dass das Vertrauensverhältnis zwischen Trainer und Sportler gestärkt wird.

... die Fähigkeit, die Entwicklung eines Solidaritätsgefühls (innerhalb der Trainingsgruppe) zu fördern

Als Gründe für den Eintritt in einen Sportverein geben Jugendliche immer wieder an, dass sie gerne zusammen mit ihren Alterskollegen Sport treiben. Der Sport ist für viele junge Menschen Anlass und Inhalt, sich zusammenzufinden. Dennoch ist dieser soziale Faktor des Nachwuchsleistungssports ambivalent zu sehen. Man kann nicht davon ausgehen, dass junge Athleten, die im Training aufeinander treffen, automatisch zu Freunden werden und sich gut verstehen (Brinkhoff, 1998). Vor allem in Mannschaftssportarten führt der Kampf um Stammplätze oft zu Konflikten zwischen einzelnen Spielern, die sich erheblich auf das soziale Klima der gesamten Mannschaft auswirken können. Aber auch in Einzelsportarten, in denen jeder Athlet noch mehr auf sich selbst fokussiert ist, können Streitigkeiten innerhalb einer Trainingsgruppe auftreten.

Der Trainer übernimmt nun insofern eine zentrale Funktion, da er „im wesentlichen das soziale Miteinander gestaltet und für ein soziales Klima sorgt, in dem auch die schwächeren Spieler zu ihrem Recht kommen“ (Brinkhoff, 1998, S. 307). Ein „guter“ Trainer im Jugendsport müsse nach Alfermann und Stoll (2007, S. 212) positive Gruppenverhaltensweisen wie gegenseitige Unterstützung und Hilfeleistung sowie Mannschaftszusammenhalt („11 Freunde“) speziell betonen.

Rossmann (1984, S. 77) spricht in diesem Zusammenhang vom „sozial-integrativen Führungsstil“ des Trainers und hält diesen Führungsstil am besten geeignet für das Jugendtraining, weil damit „eine angemessene Auseinandersetzung mit dem Training als Gruppengeschehen“ gewährleistet wird.

„Diese Gruppenprozesse und die Gruppenerfahrungen sind für die Jugendlichen im Training ein wichtiges Erlebnis, das die Entwicklung von Identität und sozialem Verhalten bei den Jugendlichen nachhaltig beeinflussen kann und über die Befriedigung der sozialen Bedürfnisse der Jugendlichen einen Teil der Trainingsmotivation ausmachen dürfte. Ein Jugendtrainer, der sich vom Konzept einer sozial-integrativen Führung her mit dem Gruppengeschehen auseinandersetzt und hieran teilnimmt, bildet gerade aus dieser Rolle als Autorität heraus ein wichtiges Vorbild für Formen sozialer Kooperation und sozialer Integration in der Gruppe; sein Verhalten stimuliert die Jugendlichen, sich stärker und selbstbestimmt mit Gruppenprozessen und den wechselseitigen Wahrnehmungen und Empfindungen der Gruppenmitglieder und ihren Problemen auseinanderzusetzen. Im Hinblick auf die Akzeptierung der anderen Jugendlichen als Partner, die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit fremden Menschen, die Öffnung gegenüber anderen Gruppen, die Einbeziehung von Außenseitern wirkt der Jugendtrainer durch sein Verhalten darauf hin, dass es hier nicht zur Feindschaft untereinander kommt und Außenseiter weder produziert noch ausgeschlossen werden, sondern dass alle Gruppenmitglieder gerecht behandelt werden“ (Rossmann, 1984, S. 77).

Demnach wirkt sich also ein sozial-integrativer Führungsstil positiv auf Solidarität und Kooperation im Gruppenverhalten der Jugendlichen aus, wodurch auch die Zufriedenheit in der Gruppe steigt. Weiters geht man davon aus, dass die Gruppenmitglieder mit ihren Konflikten besser umgehen können und eigenständig zu Lösungen finden.

Wie kann nun Solidarität aus der Sicht des Athleten konkret erfahren werden: Der Athlet kann bewusst erleben, wie das Zustandekommen einer individuellen Leistung von der Einsatzbereitschaft seiner Mitspieler abhängig sein kann und somit die erzielte Leistung als eine „gemeinschaftliche“ Leistung erfahren, die das Resultat eines solidarischen Handelns darstellt. Er kann aber auch lernen, seine egoistischen Motive den Interessen anderer unterzuordnen, d.h. vorübergehend die eigenen Interessen zugunsten allgemeiner zurückzudrängen und sich an der Leistung eines anderen freuen (Meinberg, 1984, S. 100). Um solche Lernprozesse in Gang zu setzen, bedarf es nun aber einer bewussten Auseinandersetzung mit dieser Thematik, die sich in der sozial-integrativen Haltung des Trainers widerspiegelt.

... die Fähigkeit, eine freundliche, motivierende, aufgabenorientierte Trainingsatmosphäre zu schaffen, in der erbrachte Leistungen entsprechende Anerkennung finden

Neben dem Führungsverhalten des Trainers stellt die Trainingsatmosphäre bzw. das Trainingsklima eine zentrale Größe in der Trainer – Athlet – Interaktion dar, die in stärkerem Maße den situationalen Anteil dieser Interaktion widerspiegelt. In Anlehnung an Seifriz (1992) unterscheiden Würth, Saborowski und Alfermann (1999, 2002, 2004) in ihren Untersuchungen zwei grundlegende Tendenzen, die das motivationale Trainingsklima bestimmen können:

Das *aufgabenorientierte* Klima (Mastery Climate) und das *wettbewerbsorientierte* Klima (Performance Climate). Beim aufgabenorientierten Klima stehen die Verbesserung der individuellen Fähigkeiten und persönliche Anstrengung im Vordergrund des Trainingsprozesses, der Trainer achtet dabei auf jeden einzelnen Sportler. Im wettbewerbsorientierten Klima hingegen kümmert sich der Trainer hauptsächlich um die besten Athleten, das „Gewinnen“ und „andere Übertreffen“ sind zentrale Bestandteile des Trainings (Würth, Saborowski & Alfermann, 1999).

Obwohl verschiedene Variablen wie der Entwicklungsstand der Athleten, die jeweilige Sportart oder die Trainingsgruppengröße Einfluss auf das Trainingsklima haben können, scheint es im Kinder- und Jugendsport günstig, das Trainingsklima überwiegend aufgabenorientiert zu gestalten, da ein ausgeprägt aufgabenorientiertes Klima in engem Zusammenhang mit dem Wohlergehen und der Zufriedenheit junger Sportler steht. Dies wird wiederum als Basis dafür angesehen, dass die Jugendlichen den Spaß am Sport nicht verlieren und ihre sportliche Karriere fortsetzen (Pfeffer, Würth, Alfermann, 2004). „Je mehr also die pädagogische Kompetenz des Trainers das Spaßerlebnis garantiert, desto eher bleibt das Vertrauen auf eine Erfüllung individueller Erwartungen zumindest auf mittlere Sicht erhalten“ (Emrich, 2004, S. 144). Bereits Krüger (1989) plädierte indirekt für die Gestaltung eines aufgabenorientierten Trainingsklimas, da er als eine der zentralen Aufgaben des Trainers im Kinder- und Jugendbereich, die Förderung und Entwicklung der Leistungsbereitschaft nennt. „Eine bewusste Erziehung zur Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft muss auch weiterhin Richtschnur des Trainings sein“ (Krüger, 1989, S. 33). Die angemessene Aufgabenschwierigkeit ist für jeden Sportler verschieden. Daher ist es für den Trainer notwendig „die Leistungsfähigkeit des einzelnen Spielers zu kennen, um für ihn selbst und für die Mannschaft im Hinblick auf die Setzung sportlicher Ziele entsprechende Maßnahmen zu ergreifen können“ (Stemmler, 1994, S. 42). Er sollte nach Möglichkeiten der Differenzierung innerhalb der Trainingsgruppe oder nach Aufgabenstellungen, die schwierigere oder leichtere Lösungen zulassen, suchen. Nur so kann es gelingen, dass jeder einzelne an der Verbesserung seiner individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten arbeitet (Kurz, 1988).

Der zweite Aspekt dieser pädagogischen Fähigkeit kümmert sich um den Wunsch der jugendlichen Sportler nach Anerkennung. Kinder und Jugendliche erwarten sich vom Trainer Rückmeldungen, da sie oft nicht wissen, wie sie ihre eigenen Leistungen einschätzen sollen. Nun stellt sich die Frage, wie sich das Feedback im Jugendsport gestalten sollte.

Eine der Regeln, die Alfermann und Stoll (2007, S. 211) für einen „guten“ Trainer im Kinder- und Jugendsport aufgestellt haben, besteht darin eine „positive Trainingsatmosphäre“ zu schaffen. Dies soll nun neben der Gestaltung eines aufgabenorientierten Klimas vor allem durch positive Verstärkung von Leistungen und von Anstrengung sowie durch Ermutigung erfolgen. Sie beziehen sich dabei auf eine Untersuchung von Smith und Smoll aus dem Jahr 1996, in der u.a. gezeigt wurde, dass Kinder positivere Einstellungen zum Trainer und zum Sport zeigen, mehr Spaß und Freude erleben und ein höheres Selbstwertgefühl haben, wenn sie bei Trainern spielen, die häufig Lob verteilen und nach Fehlern und Misserfolgen ermutigten.

Für Hermann (1998, S. 421) ist „die erlebte Freude an der sportlichen Handlung die Grundlage für Leistung“, die den jugendlichen Athleten durch ein ständiges Kritisieren nicht genommen werden darf. Frei (2004, S. 96) spricht von einer „Defizithaltung“, da manche Trainer ständig das „Haar in der Suppe“ suchen, anstatt „das dennoch Besondere und Exklusive“ sportlichen Tuns hervorzuheben. Von einer solchen Haltung ist im Nachwuchssport Abstand zu nehmen, sehen Athleten das Sporttreiben in diesem Fall mit höheren Kosten verbunden was ausschlaggebend für ein frühzeitiges sportliches Karriereende sein kann (Fröhlich & Würth, 2003).

„Eine positive Rückmeldung des Trainers über die gezeigten Leistungen des Athleten wird als Belohnung empfunden und wirkt sich auf die Zufriedenheit mit dem Trainerverhalten und somit auf das Dableiben im Sport aus“ (Fröhlich & Würth, 2003, S. 36). Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass der Trainer nicht unreflektiert alles lobt, was gelungen ist (vgl. Rossmann, 1987), sondern dass er hervorhebt, „was für den einzelnen eine Leistung, d.h. für seine individuellen Voraussetzungen einen Fortschritt bedeutet“ (Kurz, 1988, S. 98). Die positive Rückmeldung sollte meistens auch durch eine Begründung untermauert werden, da Jugendliche ihre Leistungen somit besser einschätzen lernen.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass sich die eben beschriebene pädagogische Fähigkeit des Trainers in einem aufgabenorientierten, motivierenden Trainingsklima sowie einem ermutigendem unterstützenden Trainerverhalten mit entsprechendem positiven Feedback widerspiegelt.

... die Fähigkeit, den Sportler durch Verständnis und emotionale Zuwendung in die Lage zu versetzen, mit Enttäuschungen, Frustrationen und „Hochs“ umgehen zu können

Sportliches Tun im Kontext des Leistungssports heißt natürlich auch im Vergleich mit anderen zu siegen oder eine Niederlage einzustecken, was mit Glücksgefühlen einerseits und Enttäuschungen andererseits verbunden ist. Die Wahrnehmung bzw. das Verarbeiten dieser Emotionen bei jungen Sportlern hängt nun in großem Maße auch vom pädagogischen Handeln des Trainers ab.

Leider wird immer wieder von Trainern berichtet, die einen enormen Erfolgsdruck auf ihre Athleten ausüben. Hermann (1998, S. 421) schildert von derartigen Beobachtungen und bezeichnet es als „indiskutabel, wenn Trainer im Kinder- und Jugendbereich diesen Druck an ihre Athleten weitergeben“. Brettschneider und Heim (2001) kritisieren ebenfalls die

starke Orientierung am Erfolg der Jugendtrainer, die sich für pädagogische Zielsetzungen natürlich negativ auswirkt. Frei (2004, S. 95) hält es für bedenklich „lediglich den Wettkampferfolg als Erfolg zu werten“, da dies mit einem Motivationsrisiko für Athleten [...] verbunden ist.

„Aus Sicht der Turnerinnen ist das kommunikative Handeln von Trainer/innen häufig stark an einem einseitig ausgelegten Erfolgscode ausgerichtet. Dieses Handeln konkretisiert die vielfältigen, gerade auch pädagogisch relevanten Optionen der Turnerinnen, z.B. Erfahrungen eines exklusiven Könnens, eines individuellen Lernerfolges und einer herausgehobenen Persönlichkeitsentwicklung zu machen“ (Frei, , S. 97-98).

Natürlich besitzt dieses Zitat auch abseits des Turnsports seine Gültigkeit. Krüger (1989) sieht ebenfalls Gefahren bei ausschließlicher Sieg-Niederlage-Orientierung im Nachwuchssport und meint daher:

„Die pädagogische Verantwortung des Trainers besteht nun gerade darin, nicht Sieg und Niederlage als Erfolg/Misserfolg zu kodieren, sondern im Rahmen eines individuellen oder kollektiven Perspektivplanes mit Anstrengung und Forderung (ohne Überforderung) erreichbare Leistungsziele absichtlich, normativ, bewusst und persönlich zu setzen“ (Krüger, 1989, S. 32).

Alfermann und Stoll (2007, S. 211) fassen diesen Gedanken auf und formulieren als eine Grundregel des Kinder- und Jugendsports „Leistung nicht als Gewinnen und Siegen zu definieren. Nicht Leistungsvergleich mit anderen ist zentral, sondern das Beste geben, sich maximal anstrengen und sich verbessern.“ Diese Forderung steht in engem Zusammenhang mit der eben behandelten Thematik des Trainingsklimas, da aus dieser Sichtweise ebenfalls aufgabenorientierte Ziele und ein individueller Bezugsmaßstab verfolgt werden sollte. „Anspruchsvolle, aber erreichbare Ziele haben, erfolgszuversichtlich sein, Erfolg und Misserfolg realistisch interpretieren – das kann der Trainer maßgeblich beeinflussen“ (Kurz, 1988, S. 58).

Wenn Trainer diese Sichtweise des Leistens vertreten, fällt es ihren Schützlingen sicherlich leichter mit Niederlagen umzugehen, die trotz einer guten (individuellen) Leistung zustande gekommen ist. Dennoch wird es immer wieder auch Situationen geben, in denen jugendliche Athleten nach Niederlagen schwer enttäuscht sind und sich selbst in Frage zu stellen. Hier ist der Trainer laut Müller (1996, S. 225) in seiner „Schutzschild-“ bzw. „Pufferfunktion“ gefordert. Seine Forderung an den Trainer lautet: „Lasse den Athleten den Sieg feiern und stelle dich schützend vor ihn in der Zeit der Niederlage.“ „Das Kind muss auf den Trainer 'bauen' können – vornehmlich auch in Stunden des Misserfolgs, die selten frei von Enttäuschungen sind“ (Meinberg, 1984, S. 106). Neben der Aufgabe, dem Athleten in der schweren Zeit nach einer Niederlage bedingungslos zur Seite zu stehen und ihn zu unterstützen, „dämpft [der Trainer] aber auch im Idealfall

gerade den jungen Athleten, wenn dieser zu viel Erfolg hat – er holt ihn auf den Teppich zurück“ (Müller, 1996, S. 225). Der Trainer hilft dem Jugendlichen somit, besser mit dem System Sport zu agieren.

Bleibt noch zu klären, wie der Trainer in solchen Situationen konkret mit den Jugendlichen in Interaktion tritt. Hier ist vor allem die Fähigkeit zur Empathie, d.h. zum „einfühlenden Verstehen“ gefragt. Damit ist gemeint, dass der Trainer durch seine Äußerungen, Gesten, Mimik, durch sein Verhalten ausdrückt, dass er die innere Welt des Sportlers, vor allem die geäußerten gefühlsmäßigen Erlebnisinhalte verstanden hat und berücksichtigt. Er zeigt einerseits, dass er den Athleten, d.h. wie dieser sich im Augenblick selbst sieht, verstanden hat, andererseits teilt er ihm auch mit, dass er sich dem nahe fühlt, was dieser denkt, fühlt und sagt. Ein derartiges Verhalten des Trainers bewirkt, dass sich Jugendliche besser verstanden fühlen und emotionale Wärme empfinden. Gefühle der Angst und Unsicherheit werden reduziert und es gelingt mit der belastenden Situation (z.B. Bewältigung einer Niederlage) besser umzugehen. Schließlich fördert diese verständnisvolle Haltung des Trainers das Vertrauen des Jugendlichen und trägt somit zum Aufbau einer tragfähigen Trainer – Athlet – Beziehung bei (Rossmann, 1984, S. 65 f.).

... die Fähigkeit, für die Athleten eine Quelle der sozialen Unterstützung darzustellen, auch und besonders im außersportlichen Bereich

Es geht also nun um die Frage, ob und wie sich der Trainer für die außersportlichen Belange seiner Schützlinge verantwortlich zeigen kann.

Kurz (1988, S. 32) stellt in seinem Studienbrief fest, dass „ein Trainer, der seine pädagogische Verantwortung ernst nimmt, auch das, was außerhalb von Training und Wettkampf in den anderen Regionen der Lebenswelt von dem ihm anvertrauten Athleten gefordert wird, im Blick behalten muss.“ Dabei soll es im Jugendalter zu keiner Vernachlässigung von Schule und Berufsausbildung durch zeitliche, physische und psychische Belastungen des Trainings kommen. Stemmler (1994, S. 82) sieht ebenfalls in diesem Bereich die Rolle des Trainers als Pädagoge am meisten gefordert, der die Aufgabe hat „auch im außersportlichen Bereich jederzeit mit Rat und Tat zur Seite zu stehen“. Er spricht weiters von einem „Betreuer im sozialpädagogischen Sinne“ (ebd., S. 104), der die Belange seiner Athleten angemessen berücksichtigt und Belastendes von ihnen fernhält.

„Aus dieser Betreuerfunktion erwächst die Verantwortung des Trainers, mit Hilfe der Mannschaft den einzelnen bei seiner personalen Vervollkommnung zu unterstützen und ihn vor negativen Einflüssen der sozialen Umwelt zu bewahren“ (Stemmler, 1994, S. 104).

Eine pädagogische Konzeption von Jugendtraining sollte sich also „um eine angemessene Integration von Training als Freizeitaktivität in die umfassender zu sehende Persönlichkeitsentwicklung im Jugendalter bemühen“ (Rossmann, 1987, S. 38). In diesem Kontext empfiehlt es sich in vielen Fällen eine enge Zusammenarbeit zwischen Trainingsleitung, Elternhaus und Schule zu forcieren. Die Bereitschaft, ratsuchende Sportler mit deren kritischen Fragen und Schwierigkeiten in anderen Lebensbereichen wie Familie, Schule, Berufausbildung und Freundeskreis an- und ernst zu nehmen zählt somit zu den zentralen pädagogischen Aufgaben des Trainers.

Die empirischen Untersuchungen von Würth, Saborowski und Alfermann (1999) und von Schulze, Burrmann und Stucke (2007) belegen, dass das soziale Unterstützungsverhalten des Trainers eine wichtige Säule in der Trainer – Athlet – Beziehung darstellt. Beide Untersuchungen betonen jedoch, dass bestmögliche Unterstützungsleistungen des Trainers situations-, zielgruppen- und individuumsspezifisch erfolgen sollten und es einer erhöhten Sensibilität gegenüber dem psychosozialen Befinden der jugendlichen Sportler bedarf.

„Gerade in der sportlichen Entwicklungsphase, die häufig mit der schwierigen Phase der Pubertät gekoppelt ist, müssen Trainer besonders sensibel für die Bedürfnisse ihrer Athleten sein. Manche Jugendliche wünschen sich gerade in diesem Lebensabschnitt Unterstützung und Rat von außen, andere ziehen sich lieber zurück. So ist es Aufgabe des Trainers, zu erkennen, in welchem Ausmaß sein Engagement für die persönlichen Probleme seine Athleten gewünscht bzw. angemessen ist“ (Würth, Saborowski & Alfermann, 1999, S. 156).

Wir fassen zusammen, dass der Trainer im Nachwuchsbereich dafür verantwortlich ist, die außersportliche Entwicklung der Athleten im Auge zu behalten. Das bedeutet, dass er den Jugendlichen als echter Gesprächspartner bei persönlichen Problemen und Fragen zur Verfügung stehen sollte, wenn diese an ihn herantreten. Der Trainer achtet weiters darauf, dass seine Athleten die schulische Laufbahn mit dem leistungssportlichen Engagement bestmöglich in Einklang bringen können und verständigt sich regelmäßig mit den Eltern der Athleten und informiert sie über die gegenwärtige Situation, Möglichkeiten und Risiken der sportlichen Entwicklung ihrer Kinder, damit sie diese in ihrer Erziehung richtig begleiten und unterstützen können. Dabei macht er sich ein Bild darüber, ob Eltern nicht einen Erfolgszwang auf ihre Kinder ausüben, der sich nachteilig auf die Entwicklung auswirken könnte.

5 Untersuchungsdesign

Als Zugang zur Analyse der pädagogischen Kompetenz von Nachwuchstrainern wurde die schriftliche Befragung gewählt. Mit Hilfe eines Fragebogens wurden insgesamt 430 Athleten im Alter von 12 – 18 Jahren (aus den Sportarten Fußball, Basketball, Handball und Volleyball) dazu befragt, wie sie ihren Trainer in verschiedenen Situationen wahrnehmen, wie sie das Trainingsklima in ihrer Trainingsgruppe beschreiben und was sie sich von ihrem Trainer erwarten, um daraus Rückschlüsse für eine Beurteilung der pädagogischen Kompetenz der betroffenen Trainer ziehen zu können. Eine genaue Beschreibung des Messinstruments wird in Kapitel 5.2 durchgeführt. Sie stellt die Operationalisierung der Untersuchungsvariablen dar. Die Wahl dieser Methode begründet sich u.a. darin, dass dieses Untersuchungskonzept in der empirischen Sportpädagogik im letzten Jahrzehnt verstärkt zum Einsatz gekommen ist (vgl. Kap. 2).

Der Trainerwahrnehmung bzw. der Wahrnehmung des motivationalen Trainingsklimas durch die Jugendlichen kommt für diese Untersuchung aus mehreren Aspekten eine besondere Bedeutung zu. Als Hauptgrund ist jener pädagogische Grundsatz anzuführen, wonach die Qualität von Nachwuchstraining und die Qualität der Beziehung zwischen Trainer und Jugendlichen primär von den Betroffenen her zu verstehen und werten ist. Daher ist es erstrebenswert, die subjektive Wahrnehmung des Trainings und des Trainers aus Sicht der Nachwuchsathleten auch zum Gegenstand und in gewissem Sinne auch zum Kriterium für mögliche Anregungen bzw. Verbesserungsvorschläge in der Aus- und Fortbildung von Nachwuchstrainern zu machen (vgl. Rossmann, 1987).

5.1 Datenerhebung und Stichprobe

Ziel der Datenerhebung war es zumindest 400 Datensätze zu bekommen, wobei die vier vorgegebenen Sportarten (Fußball, Handball, Basketball, Volleyball) möglichst gleichstark vertreten sein sollten. Die Gründe für die Auswahl dieser vier *Mannschaftssportarten* sind sowohl methodischer als auch inhaltlicher Natur: Zum einen sollte der Zeitraum für die Datenerhebung in einem gewissen Rahmen bleiben. Bei Mannschaftssportarten wurde mit einer durchschnittlichen Trainingsgruppengröße von 12-15 Personen gerechnet, während bei Einzelsportarten oft nur drei bis vier Personen zusammen trainieren. Um nun auf die angestrebten 400 Datensätze zu kommen, wäre eine Miteinbeziehung von Einzelsportlern höchstwahrscheinlich mit einem zusätzlich großen zeitlichen Aufwand verbun-

den gewesen. Zum anderen fordert gerade das Leiten von größeren Gruppen die pädagogische Kompetenz von Führungspersonen heraus. Zudem wird berichtet, dass gerade in Mannschaftssportarten ein höheres wettbewerbsorientiertes Trainingsklima vorherrscht als in den Einzelsportarten, was im Sinne eines pädagogisch orientierten Nachwuchstrainings einer genaueren Analyse bedarf.

Im Zeitraum vom 8. April bis 10. Juni 2008 haben insgesamt 430 Nachwuchssportler aus 20 Sportvereinen an der Untersuchung teilgenommen. Die Datenerhebung erwies sich trotz der Beschränkung auf Mannschaftssportarten teilweise als mühsam und zeitaufwendig, da die kalkulierte Trainingsgruppengröße von 12-15 Personen in der Realität auch häufig nicht vorgefunden wurde. Die Befragungen habe ich einerseits selbst durchgeführt, andererseits an vertrauensvolle Freunde und Studienkollegen, die im Nachwuchsbereich in irgendeiner Form tätig sind, delegiert. An dieser Stelle sei diesen Personen ein großer Dank für ihre Mühen ausgesprochen.

Nach der Kontaktaufnahme mit dem Trainer der jeweiligen Nachwuchsmannschaft oder mit dem Nachwuchskoordinator des jeweiligen Vereins wurde ein Termin für die schriftliche Befragung vereinbart. Vor Ort wurden die Fragebögen an die Jugendlichen ausgeteilt mit der Bitte diese sofort auszufüllen. Dabei wurde speziell darauf hingewiesen, dass die Befragung anonym sei und dass ihre Ergebnisse nicht an Dritte (z.B. an ihre Trainer) weitergeleitet würden. Gleichzeitig wurden die Trainer über Ziele und Inhalte der Untersuchung informiert. Die durchschnittliche Bearbeitungszeit für einen Fragebogen betrug 12 – 15 Minuten.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass sich die Jugendlichen zum Teil nach anstrengenden Trainingsstunden und unter Bedingungen, die nicht günstig waren für die Bearbeitung eines mehrseitigen Fragebogens (Umkleideraum, Enge), dieser Aufgabe mit einer sehr hohen Bereitwilligkeit unterzogen und es nur sehr wenige Jugendliche gab, die die Teilnahme generell verweigerten oder die die Fragebögen erkennbar falsch oder nachlässig ausfüllten. Auch die Zusammenarbeit mit den jeweiligen Ansprechpersonen oder Trainern, die oftmals einen Teil der Trainingszeit für die Untersuchung zur Verfügung stellten, verlief in fast allen Fällen problemlos.

Parallel zur Datenerhebung wurden die bereits erhobenen Datensätze nach der Vercodierung des Fragebogens in das Statistikprogramm SPSS eingegeben. Die statistische Auswertung erfolgte im Wesentlichen über das Statistikprogramm SPSS.

Der zeitliche Ablauf der Untersuchung wird in Tabelle 2 noch einmal zusammenfassend dargestellt, um einen Gesamtüberblick über die Entstehung dieser Arbeit zu bekommen.

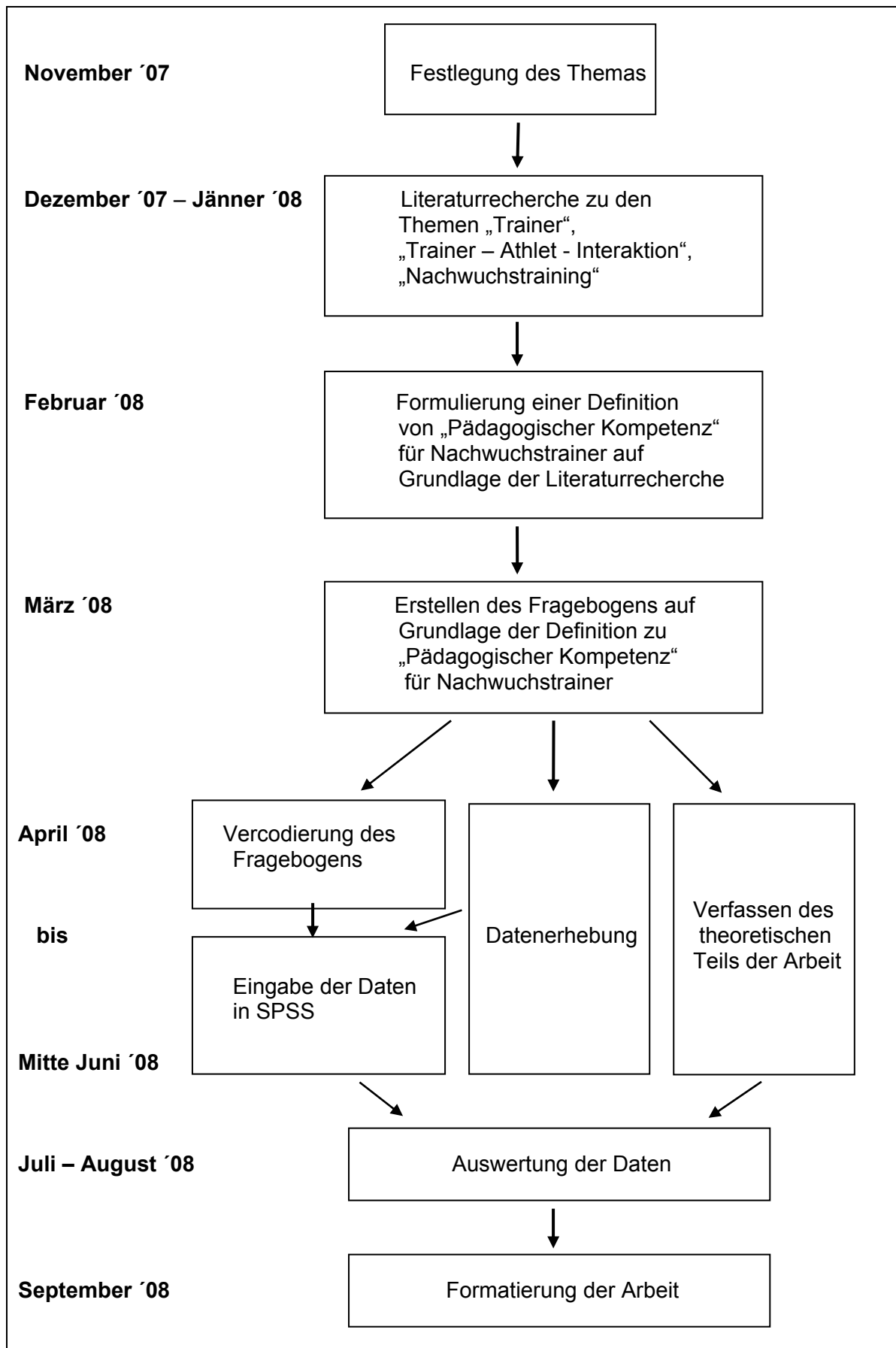


Tabelle 2: Untersuchungsplan

Stichprobe

Wie bereits oben erwähnt, wurden 430 Nachwuchsleistungssportler aus 20 Sportvereinen befragt. Die ausgewählten Sportvereine stammen aus den Bundesländern Wien, Niederösterreich, Steiermark und Burgenland. Tabelle 3 zeigt eine sportart-spezifische Auflistung der untersuchten Vereine (in Klammer steht die Anzahl der befragten Jugendlichen aus diesem Verein).

	Jungen	Mädchen
Fußball	<ul style="list-style-type: none"> • Grazer Athletiksport Klub – GAK [Steiermark] (54) • FK Austria Wien (36) • FC Vienna [Wien] (7) • SV St. Margarethen [Burgenland] (9) 	<ul style="list-style-type: none"> • ASK Erlaa [Wien] (14) • FC Südburgenland (7)
Basketball	<ul style="list-style-type: none"> • DanubeCity Timberwolves [Wien] (28) • BasketClubs Vienna [Wien] (27) • Oberwart Gunners [Burgenland] (25) • Baden Black Jacks [Niederösterreich] (19) 	<ul style="list-style-type: none"> • Baden Black Jacks [Niederösterreich] (10) • Post SV Wien (6)
Handball	<ul style="list-style-type: none"> • UHC Gänserndorf [Niederösterreich] (13) • Vöslauer HC [Niederösterreich] (17) • WESTWien (7) 	<ul style="list-style-type: none"> • Hypo Niederösterreich (25) • MGA (Maroltinger Gymnasium Alterlaa) Handball [Wien] (23)
Volleyball	<ul style="list-style-type: none"> • Union West-Wien (12) 	<ul style="list-style-type: none"> • Union West-Wien (19) • Volley-Team-Wien (21) • volley 16 - Wien (28) • Volleyteam Südstadt - Mödling [NÖ] (23)

Tabelle 3: Sportvereine, die an der Untersuchung teilgenommen haben

Da der Name des Vereins im Fragebogen nicht abgefragt wird, ist eine Zuordnung zu den jeweiligen Vereinen und Mannschaften nach Eingabe der Daten nicht mehr möglich.

5.2 Erhebungsparameter

Der Fragebogen, der dieser Arbeit zugrunde liegt (siehe Anhang), ist in Anlehnung an bereits verwendete Messinstrumente vorangegangener empirischer Studien zum Thema „Trainer-Athlet-Interaktion“ im Jugendsport (Rossmann, 1987; Würth, 1999; Burrmann & Schulze, 2007) entwickelt worden. Somit liegt es nahe, neben der eigentlichen Untersuchung zu überprüfen, ob dieses Messinstrument im Sinne der Testgütekriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität) für weiterführende Untersuchungen empfohlen werden kann. Da dies jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, soll darauf hauptsächlich im Schlusskapitel kurz Bezug genommen werden.

Der Fragebogen umfasst vier Seiten und ist folgendermaßen aufgebaut:

A) Soziodemographische Daten

Gleich zu Beginn des Fragebogens werden die Jugendlichen nach ihrem Alter, ihrem Geschlecht und ihrer Bildung befragt.

B) Trainingsdaten

Nach der Frage nach ihrer Hauptsportart werden die Befragten aufgefordert einige Kennwerte zu ihrem Trainingsalltag (Zeitaufwand pro Woche in Stunden, Größe der Trainingsgruppe, Regelmäßigkeit der Trainingsteilnahme, Mannschaftszugehörigkeit) bekannt zu geben. Zusätzlich sollte das Geschlecht des Trainers sowie die Dauer der Zusammenarbeit mit dem derzeitigen Trainer angegeben werden.

C) Pädagogische Kompetenz

Auf den folgenden eineinhalb Seiten findet sich eine Auflistung verschiedener Aussagen über den Trainer, die allesamt mit den Worten „Mein Trainer / Meine Trainerin ...“ beginnen¹. Dieser Block bildet sozusagen den „Kern“ des Fragebogens, der die pädagogische Kompetenz der Trainer, und zwar so wie die Jugendlichen diese in verschiedenen Situationen wahrnehmen, messen soll.

Die Items für diesen Teil sind dabei so zusammengestellt worden, dass sie inhaltlich den Fähigkeitskomplexen zur Definition der pädagogischen Kompetenz aus Kapitel 4.2 ent-

¹ Einzige Ausnahme bildet das Item Nr. 46 „Ich kann mit meinem Trainer / meiner Trainerin über persönliche Dinge (z.B. Probleme mit der Familie, mit der Schule, ...) reden.“

sprechen. Sieben Aussagen befassen sich mit den wahrgenommenen sozialen Unterstützungsleistungen des Trainers, jeweils sechs Aussagen mit dessen Bemühungen um ein demokratisches Trainingsklima sowie mit dessen Feedbackverhalten im Training. Vier Aussagen sollen das Verständnis und die emotionale Zuwendung von Seiten des Trainers messbar machen, während drei weitere Aussagen dessen Bestrebungen um die Entwicklung eines Solidaritätsgefühls zum Inhalt haben. Schließlich beschäftigen sich jeweils fünf Aussagen konkret mit der Gestaltung der zielgerichteten Trainer – Athlet - Beziehung sowie mit der aus Athletensicht wahrgenommenen Vermittlungs- und Kritikfähigkeit des Trainers.

Der Großteil der insgesamt 36 Items wurde aus den Fragebögen der drei eingangs erwähnten empirischen Untersuchungen übernommen und teilweise leicht modifiziert, den Rest stellen selbst formulierte Items dar. Einige Beispiele aus dem Fragebogen sind: „Mein Trainer kann mich beim Training begeistern.“ „Mein Trainer erkundigt sich nach meinem Wohlbefinden, wenn ich längere Zeit beim Training fehle.“ „Mein Trainer lässt uns mitbestimmen, was trainiert wird.“

Die Sportler sollen in diesem Teil des Fragebogens Auskunft über das tatsächlich wahrgenommene Verhalten ihrer Trainer geben und können zwischen den fünf Antwortmöglichkeiten „nie“, „selten“, „manchmal“, „oft“ und „fast immer“ (fünfstufige Likertskala) wählen, die als äquidistant angesehen werden können, wodurch für die Auswertung Intervallskalenniveau angenommen werden kann. Weitere Grundlagen für die statistische Prüfung der verschiedenen Hypothesen werden in einem gesonderten Abschnitt zum Abschluss dieses Kapitels behandelt.

D) Selbsteinschätzung

Hier wird von den Jugendlichen eine Selbsteinschätzung der eigenen spielerischen Leistungsstärke verlangt. Auf die Frage: „Wie gut spielst du deiner Meinung nach?“ sollen sich die Jugendlichen in folgende drei Antwortkategorien selbst einordnen: „Ich bin eine/r der besten Spieler/innen in meiner Mannschaft.“ „Ich bin eine/r der mittelmäßigen Spieler/innen in meiner Mannschaft.“ „Ich bin eine/r der schwächeren Spieler/innen in meiner Mannschaft.“ Zusätzlich erfolgt eine Selbstbeurteilung der drei Merkmale „Selbstvertrauen im Spiel“, „Beitrag zur Kameradschaft in der Mannschaft“ und „Positionsausfüllung innerhalb der Mannschaft“ anhand einer sechsstufigen Skala (1 – sehr klein / sehr schlecht; 6 – sehr groß / sehr gut). Hier wurde bewusst ein Wechsel im Antwortformat vorgenommen, um dadurch bei der Beantwortung dieser Fragen ein Ankreuzen der neutralen Mittelkategorie auszuschließen.

E) Motivationales Trainingsklima

Da die Gestaltung des Trainingsklimas mit zu den entscheidenden Herausforderungen eines Trainers gehört, wurde diesem Thema ein eigener Teil des Fragebogens gewidmet. Die Sportler sollen in diesem Teil angeben, wie das Training in ihrer Trainingsgruppe abläuft. Dabei wurden die beiden Subskalen *Aufgabenorientierung* (3 Items) und *Wettbewerbsorientierung* (5 Items) über 8 Items operationalisiert. Die hier verwendeten Items stammen von der Untersuchung von Würth, Saborowski & Alfermann (1999), die ihrerseits über eine deutschsprachige Version des PMCSQ (Perceived Motivational Climate in Sports Questionnaire nach Boyd, Yin, Ellis & French, 1996) das motivationale Trainingsklima mittels 15 Items erfasst haben. Den Items ist jeweils der Vorspann „In meiner Trainingsgruppe ...“ vorangestellt. In diesem Teil wurde wieder zum bereits bekannten fünfstufigen Antwortformat (nie – selten – manchmal – oft – fast immer) zurückgekehrt.

F) Wunschtrainer

Zum Abschluss des Fragebogens werden die Jugendlichen dazu befragt, was sie sich von ihrem Trainer wünschen bzw. erwarten. Hier wird vor allem auf jene Aspekte der Trainerrolle eingegangen, die sich im Bereich der sozialen Unterstützung und emotionalen Zuwendung befinden. Die Fragen wurden aus dem Fragebogen von Schulze & Burrmann (2007) übernommen, die in ihrer Untersuchung detailliert nach den sozialen Unterstützungsleistungen des Trainers gefragt haben². Die zentrale Frage in diesem Teil kümmert sich darum, über welche Lebensbereiche (Schule, Familie, Zukunft, Sport, Gesundheit, Freunde) die jugendlichen Athleten mit ihrem Trainer reden wollen. Auch hier wird den Sportlern wiederum die Möglichkeit gegeben auf der bereits bekannten fünfstufigen Antwortskala (nie – selten – manchmal – oft – fast immer) ihre Antwort zu wählen. Die abschließenden vier Fragen sind parallel zu vier Aussagen aus Teil C (Pädagogische Kompetenz) formuliert, um hier direkte Vergleiche zum tatsächlich wahrgenommenen Trainerverhalten zu ermöglichen.

² Ausnahme: Frage 62: „Möchtest du, dass dein/e Trainer/in vor allem auf einen guten Tabellenplatz achtet?“ stammt nicht von Schulze & Burrmann (2007), sondern wurde selbst formuliert.

5.3 Forschungsfragen und –hypothesen

Den Ausgangspunkt für die von mir durchgeführte empirische Untersuchung bildet die These, dass das Nachwuchstraining ein wichtiges pädagogisches Handlungsfeld darstellt, in dem der Trainer als Führungspersönlichkeit und Vorbild seine pädagogische Verantwortung wahrnehmen muss, um bedeutsame Impulse für eine positive Gesamtentwicklung der Jugendlichen zu ermöglichen. Dabei wird angenommen, dass dieser pädagogische Anspruch, wie er aus der Entwicklungspsychologie des Jugendalters abgeleitet wird und wie er zum Teil von Seiten der zuständigen Verbände gefordert wird, im Nachwuchstraining allgemein und hier konkret im Bereich der Mannschaftssportarten noch nicht in ausreichendem Maße realisiert wird. Die vorliegende Arbeit soll unter diesem Aspekt eine detaillierte Beschreibung und Analyse des Ist-Zustands im österreichischen Nachwuchsleistungssport ermöglichen um darüber hinaus mögliche konstruktive Veränderungen des Nachwuchstrainings, ausgehend vom Verhalten der Trainer, anzuregen. Da die Jugendlichen selbst den Ansatzpunkt aller pädagogischen Bemühungen im Nachwuchstraining darstellen, ist es nur folgerichtig, die subjektive Wahrnehmung dieser zum zentralen Bezugspunkt für eine derartige Beschreibung und Analyse heranzuziehen. Aufgrund der großen Stichprobe ist es möglich auch für Untergruppen (Jungen und Mädchen, Sportler verschiedener Altersgruppen) Aussagen zu treffen. Folgende Fragen sollen geklärt werden:

Im Bereich der Beschreibung der *pädagogischen Kompetenz* von Trainern und des motivationalen Trainingsklimas:

- Wie werden die Nachwuchstrainer in Verhaltensdimensionen wie „Einfühlung und Achtung“, „Anerkennung“ und „Soziale Unterstützung“ von den Jugendlichen wahrgenommen?
- Welcher Führungsstil (demokratisch vs. autoritär) wird von den Nachwuchstrainern im Urteil der Jugendlichen bevorzugt? Inwieweit werden die Jugendlichen in die Trainingsgestaltung einbezogen?
- Gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich der Wahrnehmung des Trainerverhaltens bzw. des Führungsstils?
- Gibt es altersspezifische Unterschiede bezüglich der Wahrnehmung des Trainerverhaltens bzw. des Führungsstils?
- Wie schätzen die Jugendlichen das Trainingsklima in ihrer Trainingsgruppe ein?

- Gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich der Wahrnehmung des Trainerverhaltens bzw. des Führungsstils?
- Gibt es altersspezifische Unterschiede bezüglich der Wahrnehmung des Trainerverhaltens bzw. des Führungsstils?

Im Bereich der *Erwartungen* an den Trainer:

- Über welche Lebensbereiche wollen Jugendliche mit ihren Trainern sprechen?

Die wesentlichen Hypothesen, die durch die empirische Untersuchung überprüft werden sollen lauten:

- Nur wenige Nachwuchstrainer realisieren wichtige zwischenmenschliche Verhaltensweisen wie Zuwendung, Wertschätzung und Verständnis beim Nachwuchstraining in hinreichendem Maße.
- Das Trainingsklima in den Mannschaftssportarten ist geprägt durch Wettkampf und Selektion.
- Jugendliche Leistungssportler wollen mit ihren Trainern über Bereiche sprechen, die weit über den Sport hinausgehen.

5.4 Auswertungsstrategien und statistische Prüfwerte

Entscheidungskriterium bei der Hypothesenprüfung war ein Signifikanzniveau von $p < 0,05$; Ergebnisse werden als tendenziell bezeichnet, wenn ihnen eine Zufallswahrscheinlichkeit von $p < 0,1$ zukommt. Alle durch theoretische Überlegungen begründeten Hypothesen wurden mit zweiseitigem statistischem Test überprüft. Als statistische Prüfverfahren wurden aufgrund der höheren Prüfschärfe möglichst parametrische Tests ausgewählt, so z.B. für den Vergleich zweier unabhängiger Stichproben der t-Test. Sollten die Anwendungsvoraussetzungen für diese Prüfverfahren nicht erfüllt sein, wurden die entsprechenden nicht-parametrischen Tests herangezogen und im Text vermerkt; d.h. sollte z.B. die Normalverteilung der Daten in einer Stichprobe als Anwendungsvoraussetzung für den t-Test für unabhängige Stichproben nicht erfüllt sein (die Überprüfung erfolgt über die Schiefe der jeweiligen Daten, die im Bereich zwischen -1 und +1 liegen muss, um von einer Normalverteilung ausgehen zu können), kommt der U-Test nach Mann-Whitney zum Einsatz.

6 Datenreduktion

6.1 Pädagogische Kompetenz

Da die pädagogische Kompetenz des Nachwuchstrainers zentrales Thema dieser Arbeit ist, kommt der Berechnung einzelner Faktoren, die diese Kompetenz charakterisieren sollen, besondere Bedeutung zu. In Kapitel 3.1 wurde eine Definition von pädagogischer Kompetenz vorgestellt, in der sieben pädagogische Fähigkeiten genauer beschrieben wurden, die einen pädagogisch kompetenten Trainer im Nachwuchsbereich ausmachen und die mit Hilfe von insgesamt 36 Items quantifiziert werden sollten. Erwartungsgemäß ließen sich diese sieben Fähigkeiten mittels Faktorenanalyse nicht eins zu eins replizieren, da aufgrund der gewählten Formulierungen der einzelnen Items inhaltliche Überschneidungen und unterschiedliche Interpretationsansätze nicht auszuschließen waren. Schließlich stehen die einzelnen pädagogischen Fähigkeiten nicht isoliert nebeneinander, sondern bedingen sich gegenseitig und erreichen ihre Wirkung vielmehr im Zusammenspiel miteinander.

Die faktoranalytische Merkmalszusammenfassung über die Varimax - Rotation auf der Basis der Interkorrelationen über die 430 beteiligten Nachwuchssportler erbrachte nach dem Abfall der Eigenwerte und dem inhaltlichen Kriterium der guten Interpretierbarkeit als beste Lösung eine Sechs-Faktoren-Lösung:

Frageformulierung: Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen zu bzw. lehnt sie ab?			
Mein Trainer / Meine Trainerin ...	F1	% der Varianz	Cronbach Alpha
... tröstet mich, wenn ich in einem wichtigen Spiel meine Leistung nicht gebracht habe.	0,75	9,5	0,78
... zeigt, dass er/sie versteht, wie ich mich nach einem Spiel fühle.	0,64		
... ist ein menschliches Vorbild für mich.	0,52		
... muntert mich auf, wenn es im Training mal „nicht läuft“.	0,51		
... ermutigt mich, mit ihm/ ihr über Probleme zu sprechen, die die Mannschaft betreffen.	0,5		
... fragt nach unserer Meinung zu wichtigen Meisterschaftsspielen.	0,38		
... sucht bei Niederlagen den Fehler sowohl bei seiner/ihrer Arbeit als auch bei uns Spieler/innen.	0,26		

Tabelle 4: Struktur der Items zum Faktor „Empathie und Achtung“
(Hauptachsen-Faktorenanalyse, Faktorladungen, erklärte Varianz)

Der Faktor „Empathie und Achtung“ misst, inwiefern die Jugendlichen emotionale Zuwendung von Seiten ihrer Trainer in gewissen Situationen wahrnehmen wie sehr sie sich als Person von diesen ernstgenommen fühlen. Das Item „Mein Trainer ist ein menschliches Vorbild für mich“, das a priori sehr schwer einer bestimmten Fähigkeit zugeteilt werden konnte, lädt in diesem Faktor am höchsten (0,51). Dies lässt sich wohl daher erklären, dass gerade für die authentische Umsetzung der fürsorglich – empathischen Trainerrolle (vgl. Kap. 4.2) eine vorbildliche Haltung der Trainer eine wichtige Voraussetzung darstellt. Die Aussage „Mein Trainer sucht bei Niederlagen den Fehler sowohl bei seiner/ihrer Arbeit als auch bei uns Spieler/innen“ weist hier eine niedrige Ladung auf (0,26), was sich aus der scheinbar ungünstigen Formulierung des Items ergibt³. Dennoch wurde das Item diesem Faktor zugeordnet, da es einerseits ausschließlich mit diesem Faktor lädt und andererseits den Alpha-Wert des Faktors (Cronbach Alpha von 0,78) verbessert. Insgesamt hat der Faktor „Empathie und Wertschätzung“ mit einem Varianzanteil von 10% den größten Einfluss auf das Antwortverhalten der Befragten.

Bei der Benennung des zweiten Faktors, der extrahiert werden konnte, traten erstmals Schwierigkeiten auf, einen kompakten und aussagekräftigen Titel zu finden. Schließlich fiel die Entscheidung auf „Vermittlung und Förderung von Solidarität“.

Frageformulierung: Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen zu bzw. lehnt sie ab? Mein Trainer / Meine Trainerin ...	F1	% der Varianz	Cronbach Alpha
... überhört unsere Fragen und Anmerkungen.	0,59	8,2	0,72
... drückt sich bei Erklärungen unklar aus.	0,54		
... regt sich sehr auf, wenn wir ein Spiel verloren haben.	0,53		
... überfordert mich mit seinen / ihren Anweisungen.	0,5		
... übt Druck auf mich aus (z.B. im Training bzw. vor und nach einem Spiel).	0,46		
... schiebt bei Misserfolgen die gesamte Schuld auf uns Spieler/innen.	0,46		
... achtet darauf, dass alle verstanden haben, worum es bei den einzelnen Übungen geht.	-0,46		
... achtet darauf, dass wir als Mannschaft auftreten.	-0,37		

Tabelle 5: Struktur der Items zum Faktor „Vermittlung und Förderung von Solidarität“ (Hauptachsen-Faktorenanalyse, Faktorladungen, erklärte Varianz)

³ Es wäre geschickter gewesen aus dieser Aussage zwei getrennte Aussagen zu formulieren um für Eindeutigkeit zu sorgen.

Dieser Faktor misst, wie die Nachwuchssportler die fachlichen Vermittlungsfähigkeiten ihrer Trainer in Bezug auf eine gezielte, individuelle Förderung einschätzen und inwiefern der Trainer darum bemüht ist ein Gefühl von Solidarität – sowohl mannschaftsintern als auch systemübergreifend – zu entwickeln. Sechs der acht Items sind so formuliert, dass sie ein eher mangelhaftes Verhalten der Trainer beschreiben, woraus sich auch die negativen Faktorladungen der beiden auf dem gegenteiligen Pol liegenden Aussagen ergeben. Trotz der auf den ersten Blick vermeintlich vielen Interpretationsmöglichkeiten lässt sich aus diesen acht Items ein doch aussagekräftiger Faktor (Cronbach Alpha von 0,72) bilden, der einen Varianzanteil von 8% aufweist.

Der Faktor „Positives Feedback“ misst, in welchem Ausmaß die Jugendlichen Lob und Anerkennung von ihren Trainern erfahren, und erklärt 6% der Varianz (Cronbach Alpha von 0,71).

Frageformulierung: Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen zu bzw. lehnt sie ab? Mein Trainer / Meine Trainerin ...	F1	% der Varianz	Cronbach Alpha
... lobt mich für gute Leistungen im Training.	0,75	6	0,71
... zeigt, dass er/sie sich freut, wenn ich eine gute Leistung bringe.	0,58		
... sagt mir nach einem Spiel, woran ich seiner/ihrer Meinung nach noch arbeiten muss.	0,5		

Tabelle 6: Struktur der Items zum Faktor „Positives Feedback“
(Hauptachsen-Faktorenanalyse, Faktorladungen, erklärte Varianz)

Frageformulierung: Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen zu bzw. lehnt sie ab? Mein Trainer / Meine Trainerin ...	F1	% der Varianz	Cronbach Alpha
... würde mit meinen Eltern reden, wenn ich zu Hause Probleme habe.	0,78	5,8	0,66
Ich kann mit meinem/r Trainer/in über persönliche Dinge (z.B. Probleme mit der Familie, mit der Schule,...) reden.	0,59		
... nimmt Rücksicht auf schulische Probleme (Indem z.B. bei schlechten Noten der Trainingsumfang einzelner Spieler/innen verringert wird).	0,36		
... unternimmt auch außerhalb des Trainings etwas mit uns Spieler/innen (der Mannschaft).	0,35		

Tabelle 7: Struktur der Items zum Faktor „Soziale Unterstützung“
(Hauptachsen-Faktorenanalyse, Faktorladungen, erklärte Varianz)

Der nächste Faktor (Tab. 7) beschreibt als einziger genau eine der pädagogischen Fähigkeiten, die bei der Definition von pädagogischer Kompetenz erörtert wurde, nämlich die „soziale Unterstützung“ der Trainer. Von den ursprünglich sieben Items, die zur Messung dieser Fähigkeit vorgesehen waren, lassen sich vier zu einem relativ aussagekräftigen Faktor (Cronbach Alpha von 0,66) zusammenfassen. Dabei soll vor allem quantifiziert werden, inwieweit die Trainer als ernsthafte Gesprächspartner für persönliche Probleme der Athleten mit deren sozialen Umfeld auftreten. Der Erklärungsbeitrag ist fast gleich groß (5,8%) wie der des Faktors „Positives Feedback“.

Der fünfte Faktor beschreibt das „demokratische Verhalten“ der Trainer. Hier bilden drei Aussagen einen Faktor, der eine relativ hohe Aussagekraft besitzt (Cronbach Alpha von 0,65), jedoch lediglich 5,2% der Varianz erklären kann.

Frageformulierung: Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen zu bzw. lehnt sie ab?			
Mein Trainer / Meine Trainerin ...	F1	% der Varianz	Cronbach Alpha
... ermutigt uns, Vorschläge zum Training zu machen.	0,77	5,2	0,65
... lässt uns mitbestimmen, was trainiert wird.	0,59		
... berücksichtigt Kritik und Verbesserungsvorschläge von uns.	0,33		

Tabelle 8: Struktur der Items zum Faktor „demokratisches Verhalten“
(Hauptachsen-Faktorenanalyse, Faktorladungen, erklärte Varianz)

Es geht also darum, inwieweit die Nachwuchssportler in die Trainingsplanung miteinbezogen werden und ob sie das Gefühl haben, dass ihre Ideen und Anregungen bei den Trainern auch auf Gehör stoßen. Die Aussage „Mein Trainer berücksichtigt Kritik und Verbesserungsvorschläge von uns“ weist eine niedrige Ladung (0,33) auf und lädt außerdem noch mit -0,28 im Faktor „Förderung/Vermittlung und Solidarität“. Dies lässt sich dadurch begründen, dass im Faktor „Förderung/Vermittlung und Solidarität“ auch die Kommunikationsstrukturen in der Trainer – Athlet - Beziehung angesprochen werden (z.B. durch die Aussage „Mein Trainer überhört unsere Fragen und Anmerkungen“). Vielleicht würde eine Umformulierung des Items mit konkretem Hinweis auf „Kritik und Verbesserung zur Trainingsgestaltung“ für mehr Klarheit und Trennschärfe sorgen. Ich habe dieses Item dennoch dem Faktor „demokratisches Verhalten“ zugeordnet, da es einerseits hier stärker lädt als im anderen Faktor und andererseits der Alpha-Wert des Faktors „demokratisches Verhalten“ durch Aufnahme dieses Items verbessert wird.

Frageformulierung: Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen zu bzw. lehnt sie ab? Mein Trainer / Meine Trainerin ...	F1	% der Varianz	Cronbach Alpha
... sorgt für strenge Disziplin im Training.	0,55	4,9	0,49
... wertet mit uns nach einem Spiel unsere Leistung aus.	0,45		
... achtet vor allem auf einen guten Tabellenplatz.	0,44		
... verlangt, dass wir seinen/ihren Anweisungen „blind“ folgen.	0,38		

Tabelle 9: Struktur der Items zum Faktor „Leistungsorientierung / autoritärer Führungsstil“
(Hauptachsen-Faktorenanalyse, Faktorladungen, erklärte Varianz)

Dieser Faktor soll quantifizieren, in welchem Ausmaß die Leistungsorientierung der Trainer im Nachwuchsbereich von den Jugendlichen wahrgenommen wird und welche autoritären Verhaltensweisen der Trainer in Verbindung damit zum Tragen kommen. Er trägt demnach den Titel „Leistungsorientierung / autoritärer Führungsstil“ der Trainer und erklärt noch schwache 5% der Varianz. Aufgrund des niedrigen Alpha-Wertes (0,49) ist eine Diskussion dieses Faktors statistisch gesehen nicht sinnvoll. Da jedoch ein angemessener Umgang mit dem Thema „Leistung“ zu den Basisqualifikationen eines pädagogisch kompetenten Trainers gehört, habe ich mich entschieden diesen Faktor dennoch in der Auswertung zu berücksichtigen.

Insgesamt verbleiben somit aus dem Fragenblock „Pädagogische Kompetenz“ sieben Items, die im Zuge der Faktorenanalyse eliminiert werden mussten, da ihre Faktorladungen in zwei oder mehr Faktoren nahezu ident waren. Dies lässt sich vermutlich auf ungünstige Formulierungen zurückführen, die sehr unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten zulassen. Sollte dieser Fragenblock daher in einer weiteren Studie Verwendung finden, müsste man sich um eine andere, konkretere und unmissverständlichere Formulierung bemühen.

6.2 Trainingsklima

In Kapitel 4.2 wurde bereits eingehend der Unterschied zwischen einem aufgabenorientierten und einem wettbewerbsorientierten Trainingsklima thematisiert, wobei dies in Anlehnung an eine Untersuchung von Würth, Saborowski und Alfermann aus dem Jahr 1999 geschah. In Kapitel 5.3. wurde festgehalten, dass ein Teil des Fragebogens das motivationale Trainingsklima zu erfassen versucht. Dafür wurden die beiden grundlegenden Tendenzen *Aufgabenorientierung* und *Wettbewerbsorientierung* drei bzw. fünf Items zugeordnet. Im Zuge einer forcierten Zwei-Faktoren-Lösung konnten diese beiden Subskalen mit Einschränkungen relativ gut repliziert werden:

Frageformulierung: Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen zu bzw. lehnt sie ab? In meiner Trainingsgruppe ...	F1	% der Varianz	Cronbach Alpha
... ist es wichtig, besser als andere zu sein.	0,68	15,9	0,62
... können nur wenige die „Stars“ sein.	0,51		
... werden wir ermutigt, unsere Mannschaftskollegen zu übertrumpfen.	0,49		
... schenkt die Trainerin / der Trainer den Besten ihre / seine größte Beachtung.	0,47		

Tabelle 10: Struktur der Items zum Faktor „Wettbewerbsorientiertes Trainingsklima“
(Hauptachsen-Faktorenanalyse, Faktorladungen, erklärte Varianz)

Die Items, die hier zu einem Faktor zusammengefasst werden, fragen nach einer verstärkten Wettbewerbsorientierung im Trainingsgeschehen. Die gewählten Items erweisen sich hier als günstig, da immerhin ein Alpha-Wert von 0,62 erreicht wird. Lediglich die Aussage „In meiner Trainingsgruppe werden die Spieler/innen bestraft, wenn sie einen Fehler machen“, die a priori ebenfalls der Subskala „Wettbewerbsorientierung“ zugeteilt war, konnte diesem Faktor nicht zugeordnet werden, da sie mit dem zweiten Faktor eine gleich hohe (negative) Ladung erzielte und somit ausgeschlossen wurde. Der Faktor „Wettbewerbsorientiertes Trainingsklima“ erklärt knapp ein Sechstel der Varianz. Das Antwortverhalten der Befragten variiert also verstärkt in Abhängigkeit davon, wie sehr die Befragten eine Wettbewerbsorientierung im Trainingsalltag wahrnehmen.

Frageformulierung: Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen zu bzw. lehnt sie ab? In meiner Trainingsgruppe ...	F1	% der Varianz	Cronbach Alpha
... fühlt jede/r, dass sie/er eine wichtige Rolle in der Mannschaft spielt.	0,52	9,7	0,48
... liegt der Schwerpunkt darauf, dass wir uns persönlich verbessern.	0,47		
... stellt die Trainerin/der Trainer sicher, dass wir die Fertigkeiten, die wir noch nicht gut beherrschen, verbessern.	0,46		

Tabelle 11: Struktur der Items zum Faktor „Aufgabenorientiertes Trainingsklima“
(Hauptachsen-Faktorenanalyse, Faktorladungen, erklärte Varianz)

Beim Faktor „Aufgabenorientiertes Trainingsklima“ konnten alle drei Items, die ursprünglich zur Messung dieser Tendenz des motivationalen Trainingsklimas vorgesehen waren, zu einem Faktor zusammengeführt werden, der knapp ein Zehntel der Varianz erklärt. Es gilt hier wieder kritisch anzumerken, dass der Alpha-Wert mit 0,48 relativ niedrig ist. Aufgrund der grundlegenden Bedeutung für die Beurteilung des motivationalen Trainingsklimas wird dennoch eine Diskussion dieses Faktors durchgeführt.

7 Auswertung

7.1 Soziodemographische Daten

Zur Kennzeichnung der persönlichen Voraussetzungen der befragten Jugendlichen wurden die Merkmale Alter, Geschlecht und schulische Ausbildung erfasst, die nun in der Folge kurz vorgestellt werden. Im Anschluss daran erfolgt eine Darstellung der Sportarten, die von den Jugendlichen als Hauptsportart angegeben wurden.

Alter

Die befragten Nachwuchssportler sind im Schnitt 14,8 Jahre alt – die Streuung ist recht gering (Standardabweichung von 1,7). Betrachtet man das Alter geschlechtsspezifisch, so zeigen sich keine Unterschiede hinsichtlich des Durchschnittsalters (sowohl die Jungen als auch die Mädchen weisen einen Mittelwert von 14,8 Jahren auf). Minimum (12 Jahre) und Maximum (18 Jahre) ergeben sich aufgrund der im vornhinein festgelegten Zielgruppe (12 – 18jährige Leistungssportler) für die Untersuchung.

Durchschnittsalter	14,8 Jahre
Standardabweichung	1,66
Minimum	12 Jahre
Maximum	18 Jahre

Tabelle 12: Alter (n = 430)

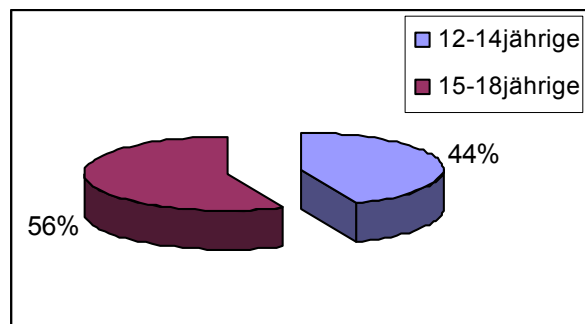


Abbildung 3: Alter (gruppiert, n = 430)

56,5% der befragten Nachwuchssportler sind zwischen 15 und 18 Jahren alt, der Rest (43,5%) ist der Gruppe der Haupt- und Unterstufenschüler zuzuordnen, also zwischen 12 und 14 Jahre alt (Abb. 3). Die Einteilung in diese Altersgruppen wird für die weitere Auswertung der Daten noch relevant sein (vgl. Kap. 7.6).

Geschlecht

Unter den insgesamt 430 befragten jugendlichen Leistungssportlern und -sportlerinnen befanden sich 176 Mädchen (40,9%) und 254 Jungen (59,1%).

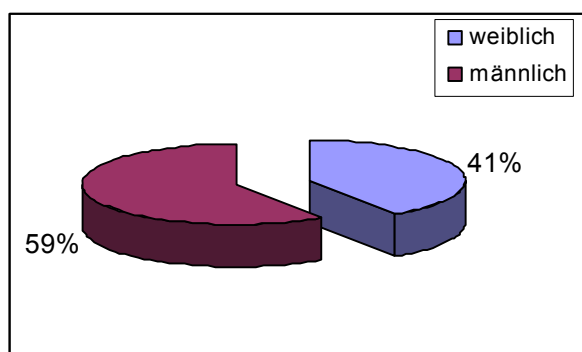


Abbildung 4: Geschlechtsverteilung (n= 430)

		Altersgruppen	
		12-14 jährige	15-18 jährige
Geschlecht	weiblich	41,2%	40,7%
	männlich	58,8%	59,3%
Gesamt		100%	100%

Tabelle 13: Geschlechtsverteilung in den Altersgruppen (n=430)

Ein Blick auf Tabelle 13 zeigt, dass diese Verteilung auch in den Altersgruppen der 12 – 14jährigen bzw. der 15 – 18jährigen fast gleich bleibt. Damit kann der bei der Auswertung der Daten sowohl eine Unterscheidung nach den festgelegten Altersgruppen als auch nach dem Geschlecht erfolgen, ohne dabei Einschränkungen aufgrund ähnlicher Gruppenzusammensetzungen befürchten zu müssen.

Schulische Bildung

Es zeigt sich, dass knapp die Hälfte (44,4%) der befragten Jugendlichen zum Zeitpunkt der Befragung ein Gymnasium besuchen, jeweils ein Fünftel auf die Bildungseinrichtungen Sportgymnasium bzw. Berufsbildende Höhere Schule (HTL, HAK) entfällt und knapp

Schulart	12 – 14 jährige	15 – 18 jährige	Gesamt
Hauptschule	20,4%	0%	8,9%
Gymnasium	59,1%	33,1%	44,4%
Sportgymnasium	10,8%	28,1%	20,6%
Berufsbildende Höhere Schule (HTL, HAK)	5,4%	30,5%	19,6%
andere Schulform	4,3%	5,8%	5,1
keine, ich arbeite bereits	0%	2,5%	1,4
	n = 186	n = 242	n = 428

Tabelle 14: Die Art der besuchten Schule bei den Nachwuchssportlern

ein Zehntel (8,9%) der Gruppe der Hauptschüler zuzuordnen ist. Der Prozentsatz derjenigen, die eine andere Schulform besuchen bzw. sich bereits in einem Arbeitsverhältnis befinden, ist hingegen sehr klein (6,5%). In der Altersgruppe der 12 – 14jährigen, in der die Bildungseinrichtungen (Sport-)Gymnasium und Hauptschule naturgemäß vorherrschend sind, kann man beobachten, dass fast 70% der befragten Athleten Gymnasiasten bzw. Sportgymnasiasten sind. Dabei geben rund 60% der Athleten an, dass sie ein Gymnasium ohne sportlichen Schwerpunkt besuchen. Eine Erklärung für diese Beobachtung kann nun darin liegen, dass sportbezogene Anregungen, die die Jugendlichen zwischen 12 und 14 Jahren bekommen, von Schulform zu Schulform variieren – zuungunsten der Hauptschüler und zugunsten der Gymnasiasten. Die öffentliche Meinung, die Hauptschulen oft als „2. Klasse – Schulen“ sieht, könnte hier letztlich auch Auswirkungen auf das Engagement der dort angestellten Sportlehrer und auf das Selbstwertgefühl der Hauptschüler selbst haben, die dann nicht in dem vergleichbaren wie wünschenswerten Maße vom Sportverein angesprochen und gebunden werden können (vgl. Rossmann, 1987, S. 190). Bleibt abzuwarten, ob die derzeitige Entwicklung des Schulsystems in Richtung „Neue Mittelschule“ entscheidende Änderungen hinsichtlich dieses Umstands bringen wird. In der Altersgruppe der 15 – 18 jährigen zeigt sich ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den drei bestimmenden Schulformen Gymnasium, Sportgymnasium und Berufsbildende Höhere Schule.

Hauptsportart

In dieser Untersuchung wurden ausschließlich Sportler befragt, die eines der vier „großen Sportspiele“ (Fußball, Basketball, Handball, Volleyball) als Hauptsportart ausüben. Hauptsportart meint in diesem Zusammenhang, dass die überwiegende Mehrheit an Trainingsstunden für diese Sportart aufgewendet wird und ein längerfristiges Engagement in dieser Sportart angestrebt wird.

	Häufigkeit	Prozent
Basketball	115	26,7
Fußball	127	29,5
Handball	85	19,8
Volleyball	103	24,0
Gesamt	430	100,0

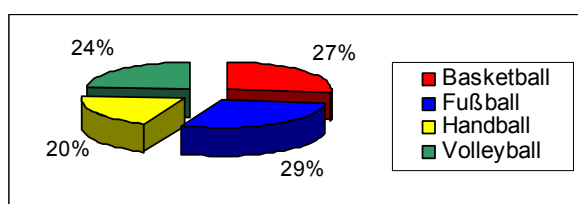


Tabelle 15: Verteilung der Hauptsportarten **Abbildung 5:** Verteilung der Hauptsportarten (n=430)

Hier wurde im Sinne einer repräsentativen Zusammensetzung bewusst auf ein relativ ausgewogenes Verhältnis zwischen den vier Sportarten geachtet, das auch Vergleiche zwischen den Sportarten zulässt. Erwartungsgemäß stellt Fußball den größten Anteil (29,5%) dar, gefolgt von Basketball (26,7%), Volleyball (24%) und Handball (19,8%).

			Hauptsportart				Gesamt
			Basketball	Fußball	Handball	Volleyball	
Geschlecht	weiblich	Anzahl % (von Hauptsportart)	16 13,9%	21 16,5%	48 56,5%	91 88,3%	176 40,9%
	männlich	Anzahl % (von Hauptsportart)	99 86,1%	106 83,5%	37 43,5%	12 11,7%	254 59,1%

Tabelle 16: Geschlechtsverteilung in den einzelnen Hauptsportarten (Häufigkeiten, %, n= 430)

Die Verteilung der Geschlechter in den angegebenen Hauptsportarten zeigt ein relativ klares Bild und bestätigt somit indirekt vorherrschende gesellschaftliche Klischeebilder, zumal die Zusammenstellung der Stichproben für die einzelnen Sportarten mit dem Bestreben eine 50:50-Verteilung zu erreichen geplant war: Während vor allem Fußball aber auch Basketball als Männerdomänen gelten, haftet der Sportart Volleyball eine weibliche Note bei. Mehr als vier Fünftel der befragten Fußballspieler bzw. Basketballspieler sind männlich, im Volleyball hingegen besteht die Stichprobe zu knapp neun Zehntel (88,3%) aus weiblichen Spielerinnen. Lediglich im Handballsport zeigt sich ein relativ ausgeglichenes Verhältnis mit leichtem Übergewicht für die Mädchen (56,5%).

			Hauptsportart				Gesamt
			Basketball	Fußball	Handball	Volleyball	
Altersgruppen	12 - 14	Anzahl	53	45	34	55	187
	jährige	% von Altersgruppen	28,3%	24,1%	18,2%	29,4%	100,0%
	15 - 18	Anzahl	62	82	51	48	243
	jährige	% von Altersgruppen	25,5%	33,7%	21,0%	19,8%	100,0%

Tabelle 17: Verteilung der Hauptsportarten in den Altersgruppen (Häufigkeiten, %, n = 430)

In der Altersgruppe der 12 – 14 jährigen zeigt sich eine recht ausgeglichene Verteilung der Hauptsportarten. Die am häufigsten angegebene Sportart ist Volleyball (29%), dicht gefolgt von Basketball (28%) und Fußball (24%). An letzter Stelle rangiert Handball mit 18%. Bei den 15 – 18 jährigen steht Fußball (34%) klar an erster Stelle. Die weitere Reihenfolge bilden Basketball (26%), Handball (21%) und Volleyball (20%). Im Gegensatz zu vorher müssen beim Vergleich der Altersgruppen hinsichtlich der Ergebnisinterpretation sportartspezifische Unterschiede kaum befürchtet werden, da die Verteilung der Sportarten in den Altersgruppen nur gering abweicht.

7.2 Trainingsdaten

Die Erfassung einzelner Kennziffern zum Trainingsengagement der Jugendlichen, wie sie z.B. der sportbezogene Trainingsaufwand oder die Trainingsgruppengröße darstellen, soll einen Einblick in den Trainingsalltag der befragten Athleten gewähren. Die Beschreibung der Trainer von den befragten Sportlern beschränkt sich auf die Unterscheidung in männliche und weibliche Trainer sowie auf die Beantwortung der Frage, wie lange die Jugendlichen jeweils mit ihrem aktuellen Trainer bereits zusammenarbeiten.

7.2.1 Sportbezogener Trainingsaufwand

Aus pädagogischer Sicht ist es immer auch von großem Interesse, wie viel Zeit Jugendliche täglich bzw. wöchentlich für ihr Training aufwenden, um einen Richtwert für die zeitliche Belastung, die sich aus dem leistungssportlichen Engagement ergibt, zu bekommen.

	Basketball	Fußball	Handball	Volleyball	Gesamt
n	112	123	84	102	421
Umfang/Woche	8 Stunden	9 Stunden	9 Stunden	5 Stunden	8 Stunden
Std.abweichung	4,1	3,4	4,5	2,2	3,9
Minimum	1,5 Stunden	1,5 Stunden	3 Stunden	2 Stunden	1,5 Stunden
Maximum	20 Stunden	16 Stunden	18 Stunden	14 Stunden	20 Stunden

Tabelle 18: Trainingsumfang in der Hauptsportart (n, Mittelwert, Standardabweichung, Minimum und Maximum) nach Sportarten

Im Schnitt trainieren die befragten Nachwuchssportler 8 Stunden pro Woche, also etwa vier Trainingseinheiten zu zwei Stunden pro Woche oder etwa eine Stunde pro Tag. Allerdings streuen die Angaben des Trainingsumfangs ziemlich breit (Standardabweichung von 3,9).

Fast die Hälfte (46%) der Sportler trainieren 4,5 – 8 Stunden wöchentlich und jeweils ein Fünftel der Sportler benötigen 1,5 – 4 Stunden bzw. 8,5 – 12 Stunden pro Woche für ihr Training (Abb. 6). Weiters gaben 11% der Jugendlichen an bis zu 2 Stunden pro Tag zu trainieren und neun Jugendliche muten sich sogar einen Trainingsumfang von mehr als zwei Stunden pro Tag zu. Das Maximum von 20 Stunden, sowie das Minimum von 1,5 Stunden sind jedoch kritisch zu hinterfragen. Während bei einem mindestens zweimal

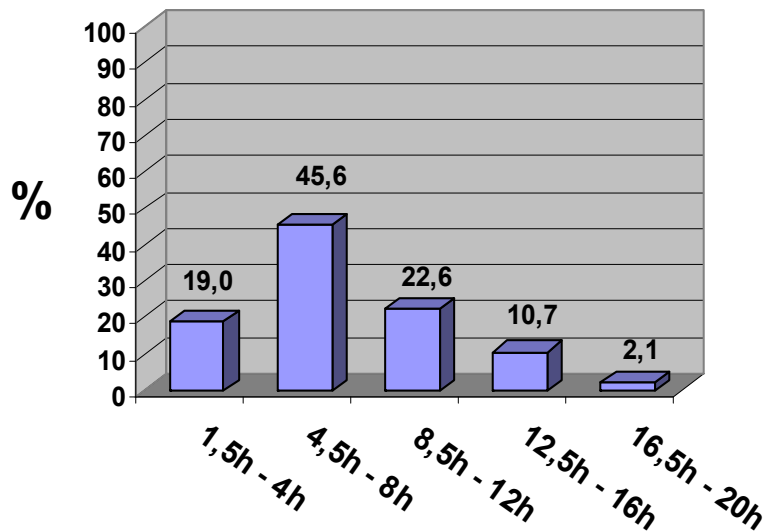


Abbildung 6: Trainingsumfang (gruppiert, n= 421)

wöchentlich stattfindenden Training die Trainingszeit von 1,5 Stunden fast zwangsweise überschritten werden muss, sind Trainingszeiten im Umfang von 16 – 20 Wochenstunden in den Ballsportarten im Nachwuchsbereich eher unwahrscheinlich. Möglicherweise haben die Befragten hier auch ihr privates Zusatztraining (z.B. laufen) hinzugerechnet oder einige aus der Gruppe der Sportgymnasiasten haben jene Turnstunden, in denen sportartübergreifend an der allgemeinen Kondition gearbeitet wird, mitberücksichtigt.

			Hauptsportart				Gesamt
			Basketball	Fußball	Handball	Volleyball	
Trainings- zeit	1,5h - 4h	Anzahl	14	5	11	50	80
		%	12,5%	4,1%	13,1%	49,0%	19,0%
	4,5h - 8h	Anzahl	61	47	38	46	192
		%	54,5%	38,2%	45,2%	45,1%	45,6%
	8,5h - 12h	Anzahl	18	57	15	5	95
		%	16,1%	46,3%	17,9%	4,9%	22,6%
	12,5h - 16h	Anzahl	17	14	13	1	45
		%	15,2%	11,4%	15,5%	1,0%	10,7%
	16,5h - 20h	Anzahl	2	0	7	0	9
		%	1,8%	,0%	8,3%	,0%	2,1%
Gesamt		Anzahl	112	123	84	102	421
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 19: Trainingsumfang in der Hauptsportart (gruppiert, in Stunden/ Woche)

Während in der Gruppe der Basketballspieler der durchschnittliche Trainingsumfang pro Woche sowie die Standardabweichung mit den entsprechenden Kennziffern der Gesamtstichprobe nahezu übereinstimmen, deuten sich bei den Fußball- und bei den Handball-

spielern geringfügig höhere Trainingsumfänge an. Bei diesen beiden Gruppen liegt der durchschnittliche Trainingsumfang pro Woche bei 9 Stunden. Bei genauerer Betrachtung von Tabelle 19 erkennt man jedoch, dass der Mittelwert bei den Handballspielern mit einigen besonders großen Angaben zum Trainingspensum – 8% der befragten Spieler gaben an 16,5 – 20 Stunden pro Woche zu trainieren – in die Höhe getrieben wird. Innerhalb der Gruppe der Fußballspieler jedoch trainiert knapp die Hälfte (46%) zwischen 8,5 und 12 Stunden pro Woche, was ausschlaggebend für die tendenziell höheren Trainingsumfänge im Fußball ist. Auffallend ist außerdem, dass die Gruppe der Volleyballspieler „nur“ auf einen durchschnittlichen Trainingsumfang von 5 Stunden pro Woche kommt. Fast die Hälfte (49%) gab dabei an weniger als 4,5 Stunden pro Woche zu trainieren.

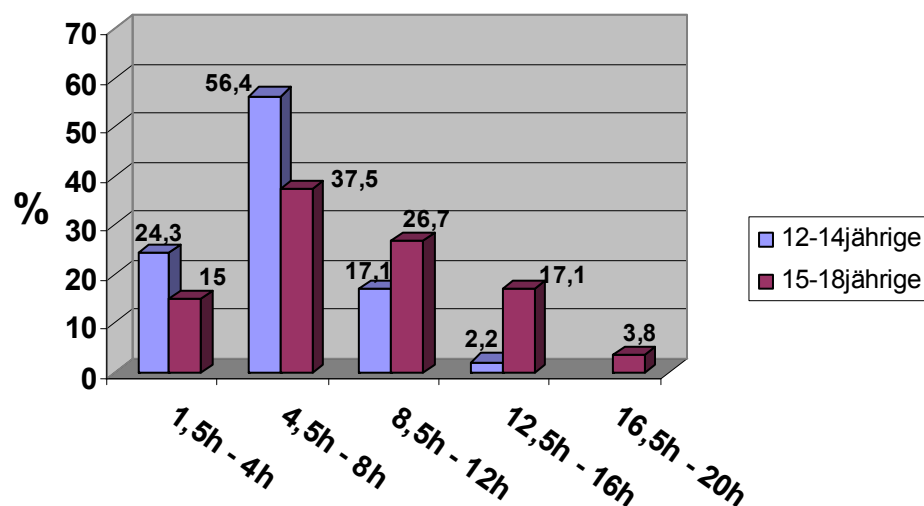


Abbildung 7: Trainingsumfang in den Altersgruppen (12-14; n= 181, 15-18; n= 240)

Ein Vergleich zwischen den Altersgruppen (Abb. 7) bestätigt die Annahme, dass der Trainingsumfang mit zunehmendem Alter der Athleten signifikant steigt. Liegt der Mittelwert in der Gruppe der 12 – 14 jährigen noch bei 6 Trainingsstunden pro Woche (Standardabweichung = 2,8), so wächst dieser Wert in der Gruppe der 15 – 18 jährigen auf 9 Stunden (Standardabweichung = 4,2) an. Vier Fünftel (80,7%) der 12 – 14 jährigen wenden weniger als 8,5 Stunden für ihr wöchentliches Training auf, bei den 15 – 18jährigen gibt fast die Hälfte (47,6%) der Befragten an, mehr als acht Stunden pro Woche, also mehr als eine Stunde pro Tag beim Training zu verbringen.

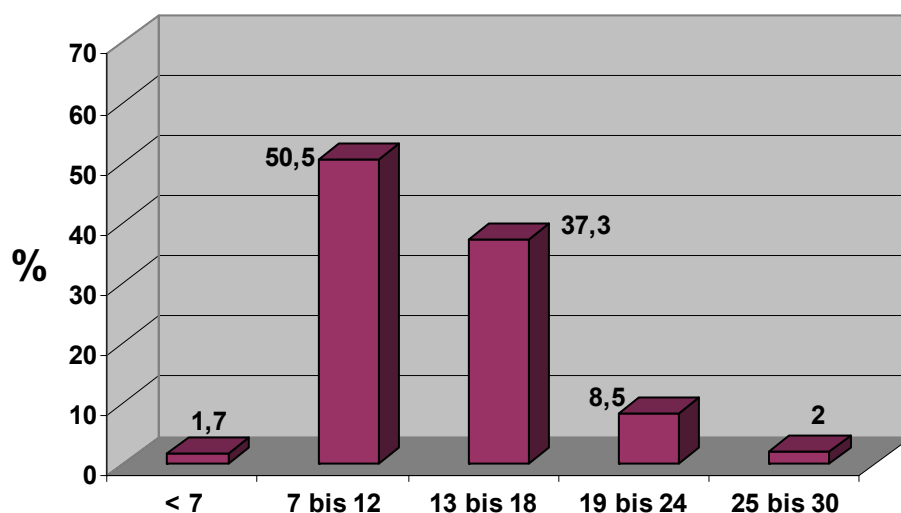
7.2.2 Trainingsgruppengröße

Im Schnitt besteht eine Trainingsgruppe bei den befragten Nachwuchssportlern aus 13 Personen (Standardabweichung von 4,2). Als Maximum wurden Trainingsgruppen mit 30 Athleten erhoben (Fußball, Volleyball), die kleinste Trainingsgruppe setzt sich aus vier Athleten (Volleyball) zusammen. Mehr als die Hälfte (50,5%) der Jugendlichen trainieren in einer Gruppe von sieben bis zwölf Personen, mehr als ein Drittel (37,3%) geben an, dass ihre Trainingsgruppe durchschnittlich aus 13 – 18 Personen besteht und weitere 8,5% der Jugendlichen vollziehen ihr Training in Gruppen von 19 – 24 Personen (Abb. 8).

	Basketball	Fußball	Handball	Volleyball	Gesamt
n	111	122	81	96	410
Gruppengröße	12	16	13	12	13
Std.abweichung	2,9	4,2	3,2	4,8	4,2
Minimum	7	6	7	4	4
Maximum	20	30	25	30	30

Tabelle 20: Trainingsgruppengröße in der Hauptsportart (n, Mittelwert, Standardabweichung, Minimum, Maximum)

Abbildung 8: Trainingsgruppengröße (gruppiert, n = 410)



			Hauptsportart				Gesamt
			Basketball	Fußball	Handball	Volleyball	
Gruppen- größe	< 7	Anzahl	0	1	0	6	7
		%		,8%		6,3%	1,7%
	7 - 12	Anzahl	65	24	45	73	207
		%	58,6%	19,7%	55,6%	76,0%	50,5%
	13 - 18	Anzahl	44	68	32	9	153
		%	39,6%	55,7%	39,5%	9,4%	37,3%
	19 - 24	Anzahl	2	26	3	4	35
		%	1,8%	21,3%	3,7%	4,2%	8,5%
	25 - 30	Anzahl	0	3	1	4	8
		%		2,5%	1,2%	4,2%	2,0%
Gesamt		Anzahl	111	122	81	96	410
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 21: Trainingsgruppengröße in der Hauptsportart (gruppiert)

Speziell im Fußballbereich finden sich offenbar größere Trainingsgruppen, da immerhin ein Fünftel (21,3%) angibt in einer Gruppe von 19 – 24 Personen zu trainieren (Mittelwert = 16 Personen, Standardabweichung = 4,2), was jedoch nicht weiter verwunderlich ist, stellt Fußball auch jene Sportsportart dar, in der die meisten Feldspieler (11) gebraucht werden. Diesem Ansatz folgend ist Handball mit sieben gleichzeitig aktiven Feldspielern jene Sportart, in der die Trainingsgruppen scheinbar am zweitgrößten sind (Mittelwert = 13, Standardabweichung = 3,2). Daran anschließend kommen Volleyball (6 Feldspieler) und Basketball (5 Feldspieler) mit einem Mittelwert von jeweils 12 Personen pro Trainingsgruppe. Vier Fünftel (82,3%) der Volleyballspieler geben an in einer Trainingsgruppe von weniger als 13 Personen zu spielen. Dabei streuen gerade bei der Gruppe der Volleyballspieler die Angaben sehr breit (Standardabweichung von 4,8), da immerhin 8,4% angeben in einer Trainingsgruppe mit mehr als 18 Spielern zu sein. Aus den Erfahrungen, die während der Datenerhebung gemacht wurden, kann jedoch der Trend zu eher kleineren Trainingsgruppen (7 – 12 Personen) im Volleyball bestätigt werden. Es kam zwar vor, dass bis zu 30 Spielerinnen zur gleichen Zeit in einer Trainingshalle versammelt waren, aber in der Folge wurden sie in kleinere Gruppen aufgeteilt und bekamen jeweils einen Betreuer zugeteilt. Möglicherweise wurde in diesen Fällen die Frage nach der Trainingsgruppengröße von einzelnen Spielern falsch interpretiert.

Ein signifikanter Unterschied zwischen Mädchen (Mittelwert=13) und Jungen (Mittelwert=14) hinsichtlich der Trainingsgruppengröße (t-Test, sig.=0,00) lässt sich vor allem darauf zurückführen, dass die Stichprobe der Fußballer zum Großteil aus Jungen und die Stichprobe der Volleyballer zum Großteil aus Mädchen besteht.

7.2.3 Trainingsteilnahme

Eine der Fragen zu den Trainingskennziffern beschäftigte sich mit der Regelmäßigkeit der Trainingsteilnahme der befragten Jugendlichen.

	Häufigkeit	Gültige Prozente
Ich fehle oft	16	3,7
Ich fehle ganz selten	216	50,5
Ich nehme immer am Training teil.	196	45,8
Gesamt	428	100,0

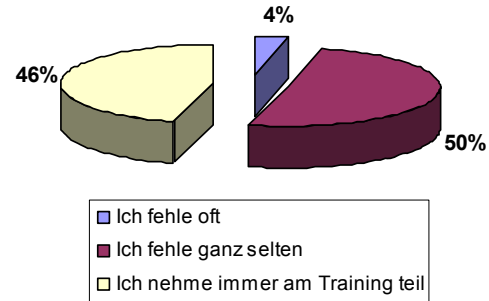


Tabelle 22: Trainingsteilnahme (in %, n=428)

Abbildung 9: Trainingsteilnahme (n= 428)

Wie es von engagierten Leistungssportlern zu erwarten war, gaben 96,3% der Befragten an, dass sie „ganz selten“ bzw. „nie“ beim Training fehlen würden. Lediglich 16 Athleten (3,7%) fehlen „oft“ beim Training und die Antwortmöglichkeit „Ich fehle sehr oft“ wurde von keinem Sportler angekreuzt. Aufgrund der starken Polung der Antwortvorgaben war ein derartiges Ergebnis zu erwarten.

			Trainingsteilnahme			Gesamt
			Ich fehle oft	Ich fehle ganz selten	Ich nehme immer am Training teil.	
Geschlecht	weiblich	Anzahl	6	108	61	175
		%	3,4%	61,7%	34,9%	100,0%
	männlich	Anzahl	10	108	135	253
		%	4,0%	42,7%	53,4%	100,0%

Tabelle 23: Trainingsteilnahme getrennt nach dem Geschlecht (Häufigkeiten, %)

Tabelle 23 lässt bereits vermuten, dass ein signifikanter Unterschied zwischen Mädchen und Jungen in Bezug auf die Regelmäßigkeit der Trainingsteilnahme vorliegt⁴. Es zeigt sich dass mehr als die Hälfte der Jungen (53,4%) „immer am Training teilnehmen“, während bei den Mädchen über drei Fünftel (61,7%) einräumen, dass sie „ganz selten fehlen“. Trotz des scheinbar geringen Unterschieds zwischen „ganz selten fehlen“ und „immer beim Training sein“ können daraus möglicherweise Rückschlüsse auf die Einstellung zum Training gemacht werden. Es stellt sich die Frage, ob die Jungen die „fleißigeren Trainierer“ sind als die Mädchen, wobei an dieser Stelle nicht näher auf diese Vermutung eingegangen werden soll.

⁴ U-Test: sig.= 0,00

7.2.4 Mannschaftsaufteilung

Die Verteilung der Athleten auf die einzelnen Nachwuchsmannschaften ergibt sich naturgemäß aus der Altersverteilung der Gesamtstichprobe. Unter einer „U(nter) – Mannschaft“ (z.B. eine U18) versteht man ein Team, dessen Spieler aufgrund ihres Alters nur bis zu einem gewissen Stichtag spielberechtigt sind. So darf zum Beispiel jeder Jugendliche in einer U18 Mannschaft spielen, der zum Zeitpunkt des jeweiligen Bewerbungsbegins (Meisterschaft, Cup oder Turnier) mit erstem Jänner des Jahres sein 18. Lebensjahr noch nicht vollendet hat.

Das Ziel dieser Fragestellung war einen Blick darauf zu werfen, ob die Trainer ihre Athleten bei besonderer Leistungsstärke im Sinne einer individuellen Förderung auch am Training höherer Altersklassen teilnehmen lassen. Natürlich kann die Versetzung in eine höhere Nachwuchsmannschaft auch andere Gründe haben (z.B. zu wenige Spieler in dieser Mannschaft) und es muss auf die Gefahr der Überforderung von einzelnen Spielern bei einer zu frühen „Beförderung“ aufmerksam gemacht werden.

Da es bei der Beantwortung dieser Frage des Öfteren zu Mehrfachantworten kam, wurde in diesen Fällen die höchste angegebene Nachwuchsmannschaft (z.B. U17 vor U15) in der Auswertung berücksichtigt.

			Mannschaft								Gesamt
			u12	u13	u14	u15	u16	u17	u18	u19	
Alter (Jahren)	12	Anzahl	6	13	17	1	0	3	0	1	41
		%	14,6%	31,7%	41,5%	2,4%	,0%	7,3%	,0%	2,4%	100,0%
	13	Anzahl	0	14	19	18	4	4	0	3	62
		%	,0%	22,6%	30,6%	29,0%	6,5%	6,5%	,0%	4,8%	100,0%
	14	Anzahl	0	1	10	32	16	14	0	2	75
		%	,0%	1,3%	13,3%	42,7%	21,3%	18,7%	,0%	2,7%	100,0%
	15	Anzahl	0	0	0	34	14	25	8	5	86
		%	,0%	,0%	,0%	39,5%	16,3%	29,1%	9,3%	5,8%	100,0%
	16	Anzahl	0	0	0	3	6	45	15	19	88
		%	,0%	,0%	,0%	3,4%	6,8%	51,1%	17,0%	21,6%	100,0%
	17	Anzahl	0	0	0	0	0	10	10	15	35
		%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	28,6%	28,6%	42,9%	100,0%
	18	Anzahl	0	0	0	0	0	2	6	18	26
		%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	7,7%	23,1%	69,2%	100,0%
Gesamt		Anzahl	6	28	46	88	40	103	39	63	413
		%	1,5%	6,8%	11,1%	21,3%	9,7%	24,9%	9,4%	15,3%	100,0%

Tabelle 24: Mannschaftsverteilung nach Alter der befragten Athleten (n=413)

Man erkennt anhand von Tabelle 24, dass es immer wieder vorkommt, dass jüngere Spieler auch beim Training höherer Altersgruppen teilnehmen. So trainieren etwa 17 Sportler im Alter von 12 Jahren bereits in einer U14 und 29% der 13-jährigen bereits in einer U15-Mannschaft. 45% aller Befragten, die in einer U17-Mannschaft spielen, sind jünger als 16 Jahre und knapp die Hälfte (48%) der U19 - Spieler entstammt der Altersgruppe der 12 – 16 jährigen. Über die genauen Gründe für diese Vorgehensweise kann, wie bereits erwähnt, nur gemutmaßt werden. Ein genauer Blick auf die einzelnen Sportar-

ten in diesem Zusammenhang lässt erahnen, dass vor allem im Volleyballbereich jüngere Spielerinnen häufig auch in höheren Altersklassen mittrainieren dürfen. So trainieren z.B. 65,2% der 13-jährigen Volleyballspielerinnen bereits in einer U15-Mannschaft und 61,1% der Spielerinnen, die in einer U19 – Mannschaft trainieren, sind jünger als 17 Jahre. Ein Grund dafür könnte in den tendenziell kleineren Trainingsgruppen im Volleyball (siehe oben) liegen, sodass der Gefahr einer „zu kleinen“ Trainingsgruppe vorgebeugt wird.

7.2.5 Geschlecht des Trainers

An dieser Stelle soll nun die Geschlechtsverteilung der Trainer der befragten Jugendlichen dargestellt werden (Abb. 10).

		Häufigkeit	Gültige Prozente
	weiblich	83	19,6
	männlich	341	80,4
	gesamt	424	100,0
Fehlend		6	
Gesamt		430	

Tabelle 25: Geschlecht des Trainers

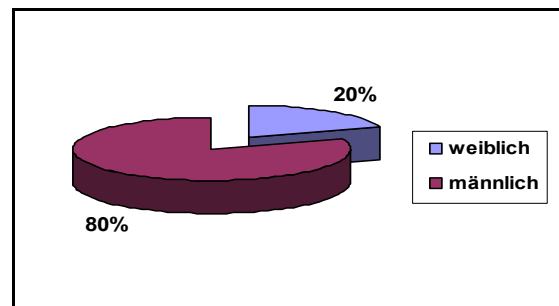


Abbildung 10: Geschlecht des Trainers (n= 424)

Der Beruf des Trainers im leistungsorientierten Nachwuchssport präsentiert sich in Tabelle 26 erwartungsgemäß als männliche Domäne. Das Verhältnis zwischen männlichen Trainern und weiblichen Trainerinnen in der Gesamtstichprobe lautet 4:1, d.h. 80,4% der befragten Jugendlichen haben einen männlichen Trainer und 19,6% trainieren bei einer Frau. Dieses Verhältnis lässt sich annähernd auch in den Teilstichproben der Basketball- und Handballspieler rekonstruieren (Tab. 26). Der Fußballsport wird seinem Ruf als „Männersport“ gerecht, da keiner der 127 befragten Fußballspielerinnen und Fußballspieler bei einer Frau trainiert. Ein ganz anderes Bild zeigt sich im Volleyball. Hier ist das Verhältnis zwischen Trainern und Trainerinnen ausgeglichen.

			Hauptsportart				Gesamt
			Basketball	Fußball	Handball	Volleyball	
Geschlecht	weiblich	Anzahl	20	0	14	49	83
		%	17,4%	,0%	16,5%	50,5%	19,6%
	männlich	Anzahl	95	127	71	48	341
		%	82,6%	100,0%	83,5%	49,5%	80,4%
Gesamt		Anzahl	115	127	85	97	424
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 26: Geschlecht des Trainers in der Hauptsportart (n = 424)

Tabelle 27 macht deutlich, dass fast alle männlichen Befragten (90,6%) auch einen männlichen Betreuer haben. Auch bei den Mädchen überwiegen männliche Trainer, doch hier arbeitet immerhin mehr als ein Drittel (34,7%) mit einer weiblichen Betreuerin zusammen. Aufgrund dieser Daten lässt sich auch die Verteilung in den Sportarten Fußball bzw. Volleyball besser interpretieren, da diese Teilstichproben geschlechts-spezifisch von männlichen bzw. weiblichen Jugendlichen geprägt sind (vgl. Kap. 7.1).

			Athlet		Gesamt
			weiblich	männlich	
Trainer	weiblich	Anzahl	59	24	83
		% von Geschlecht	34,7%	9,4%	19,6%
	männlich	Anzahl	111	230	341
		% von Geschlecht	65,3%	90,6%	80,4%
Gesamt		Anzahl	170	254	424
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 27: Betreuungsverhältnis zwischen Trainer/Trainerinnen und Sportler/Sportlerinnen

			Altersgruppen		Gesamt
			12 - 14 jährige	15 - 18 jährige	
Trainer	weiblich	Anzahl	51	32	83
		%	61,4%	38,6%	100,0%
	männlich	Anzahl	132	209	341
		%	38,7%	61,3%	100,0%
Gesamt		Anzahl	183	241	424
		%	43,2%	56,8%	100,0%

Tabelle 28: Geschlecht der Trainer in den Altersgruppen (Häufigkeiten, %, n=424)

Bei näherer Betrachtung von Tabelle 28 zeichnet sich offenbar der Trend ab, dass weibliche Trainerinnen verstärkt in der Altersgruppe der 12 – 14 jährigen zum Einsatz kommen. Bei den männlichen Betreuern verkehrt sich dieses Bild genau ins Gegenteil, hier arbeiten 61,4% im Bereich der 15 – 18jährigen.

7.2.6 Dauer der Zusammenarbeit

Am Ende dieses Fragenblocks wurden die Sportler aufgefordert ungefähr einzuschätzen, seit wann sie bei ihrem aktuellen Trainer trainieren würden. Im Schnitt arbeiten die befragten Leistungssportler seit 2 Jahren mit ihrem aktuellen Trainer zusammen (Standardabweichung von 1,5). Die kürzeste erhobene Zeitspanne bezüglich der Dauer der Zusammenarbeit mit dem Trainer beträgt einen Monat, das Maximum stellen acht Jahre dar (Tab. 29).

	Basketball	Fußball	Handball	Volleyball	Gesamt
n	114	124	85	101	424
Dauer	2,3 Jahre	1,2 Jahre	2,7 Jahre	1,8 Jahre	2 Jahre
Std.abweichung	1,5	0,9	1,8	1,3	1,5
Minimum	0,1 Jahre	0,4 Jahre	0,3 Jahre	0,1 Jahre	0,1 Jahre
Maximum	7 Jahre	5,5 Jahre	8 Jahre	7 Jahre	8 Jahre

Tabelle 29: Dauer der Zusammenarbeit in den Hauptsportarten (Mittelwert, Standardabweichung, Maximum, Minimum)

Ein Vergleich der Sportarten zeigt, dass scheinbar vor allem im Handball (Mittelwert von 2,7 Jahren) und im Basketball (Mittelwert von 2,3 Jahren) auf eine längerfristige Zusammenarbeit mit ein- und demselben Trainer gesetzt wird. Im Fußball hingegen (Mittelwert von 1,2 Jahren) scheint es im Verlauf der Jugendphase des Öfteren zu einem Trainerwechsel zu kommen.

		Häufigkeit	Gültige Prozente
Dauer	< 1 Jahr	116	27,4
	1 - 1,9 Jahre	99	23,3
	2 - 2,9 Jahre	98	23,1
	3 - 3,9 Jahre	52	12,3
	4 Jahre oder mehr	59	13,9
	gesamt	424	100,0
Fehlend		6	
Gesamt		430	

Tabelle 30: Dauer der Zusammenarbeit mit dem Trainer (gruppiert)

Mehr als ein Viertel (27,4%) der Jugendlichen gab an kürzer als ein Jahr mit ihrem Betreuer zusammenzuarbeiten. Knapp die Hälfte (46,4%) steht seit einem bis zu knapp drei Jahren in einem Arbeitsverhältnis mit dem aktuellen Trainer. Der Rest (26%) trainiert seit drei oder mehr Jahren beim jetzigen Trainer (Abb. 11).

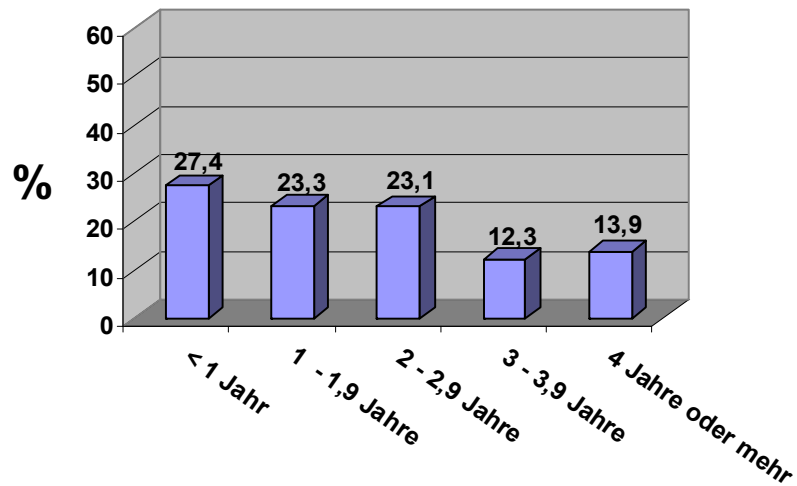


Abbildung 11: Dauer der Zusammenarbeit (gruppiert, n= 424)

Der Durchschnittswert von zwei Jahren gibt Anlass zur Vermutung, dass in der Arbeit mit Nachwuchssportlern ein gewisses Maß an Kontinuität vorhanden ist, sodass die Jugendlichen sich nicht jährlich auf neue Führungspersonen einstellen müssen, was sich natürlich hinderlich auf den Aufbau eines entsprechenden Vertrauensverhältnisses auswirken würde.

7.3 Die Wahrnehmung der pädagogischen Kompetenz der Nachwuchstrainer durch die Jugendlichen

In diesem Kapitel wollen wir nun anhand der erhobenen Daten herausfinden, wie die von uns befragten jugendlichen Leistungssportler ihre Trainer wahrnehmen. Die Trainerwahrnehmung der Jugendlichen nimmt dabei konkret Bezug auf jeweils einzelne Trainer, die von den verschiedenen Jugendlichen einer Mannschaft mehr oder weniger lange gemeinsam erlebt werden. Wie bereits in Kapitel 5 erörtert wurde, stellen die Erfahrungen der Jugendlichen im Trainingsalltag den zentralen Ausgangspunkt für die Beschreibung und Analyse des Trainerverhaltens im Allgemeinen und hier im konkreten ihrer pädagogischen Kompetenz dar.

Die Darstellung der Wahrnehmungen durch die Jugendlichen hinsichtlich der pädagogisch relevanten Verhaltensweisen ihrer Trainer erfolgt nach dem Faktorkonzept, das in Kap. 6 erarbeitet wurde. Demnach werden folgende Faktoren, die als Verhaltensdimensionen im Trainerverhalten aufgefasst werden können, unterschieden:

- Empathie und Achtung
- Vermittlung und Förderung von Solidarität
- Positives Feedback
- Soziale Unterstützung
- Demokratisches Verhalten
- Leistungsorientierung/autoritäres Verhalten

In der Folge werden nun diese Faktoren anhand von Häufigkeitstabellen einzeln analysiert. Dabei ist die Zustimmung zu einzelnen Aussagen durch die Angaben 5 oder 4 und die Ablehnung durch die Angaben 1 oder 2 auf einer 5-Punkte-Skala definiert, mit der Bedeutung 1 ... „nie“ und 5 „fast immer“. Die Mittelkategorie „manchmal“ (3) wurde mit „Neutral“ bezeichnet. In einem späteren Teil der Arbeit (Kap. 7.6 & 7.7) wird zusätzlich der Frage nachgegangen, ob bezüglich der Wahrnehmung des pädagogischen Handelns der Trainer geschlechts- bzw. altersspezifische Unterschiede auftreten.

Die Wahrnehmung von Empathie und Achtung

Zum Inhaltskomplex, den wir als Faktor „Empathie und Achtung“ des Trainers bezeichnet haben, verteilen sich die Einschätzungen aller Jugendlichen über die verschiedenen Trainer in folgender Form:

Frageformulierung: Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen zu bzw. lehnt sie ab? Mein Trainer / Meine Trainerin ...	Ablehnung („nie“, „selten“)	Neutral („manchmal“)	Zustimmung („fast immer“, „oft“)	Mittelwert (Standardabweichung)
... tröstet mich, wenn ich in einem wichtigen Spiel meine Leistung nicht gebracht habe.	42 %	25,8 %	32,2 %	2,9 (1,22)
... zeigt, dass er/sie versteht, wie ich mich nach einem Spiel fühle.	34,5 %	34,1%	31,4 %	3,0 (1,11)
... ist ein menschliches Vorbild für mich.	41,4 %	27,6 %	31 %	2,8 (1,29)
... muntert mich auf, wenn es im Training mal „nicht läuft“.	24,7 %	31,2 %	44,1 %	3,3 (1,14)
... ermutigt mich, mit ihm/ ihr über Probleme zu sprechen, die die Mannschaft betreffen.	32,8 %	30,4 %	36,8 %	3,0 (1,21)
... fragt nach unserer Meinung zu wichtigen Meisterschaftsspielen.	27,4 %	25,8%	46,8 %	3,3 (1,25)
... sucht bei Niederlagen den Fehler sowohl bei seiner/ihrer Arbeit als auch bei uns Spieler/innen.	18,3 %	28,6 %	53,1 %	3,5 (1,13)

Tabelle 31: Aussagen zur „Empathie und Achtung“ der Nachwuchstrainer (n= 392)

Am ehesten finden die beiden Aussagen „Mein Trainer sucht bei Niederlagen den Fehler sowohl bei seiner Arbeit als auch bei uns Spielern“ und „Mein Trainer fragt nach unserer Meinung zu wichtigen Meisterschaftsspielen“ Zustimmung bei den befragten Athleten. Auch wenn diese Zustimmung nicht gerade hoch ausfällt – in etwa die Hälfte der Befragten hat diese beiden Aussagen jeweils mit „oft“ oder „fast immer“ beantwortet – kann doch davon ausgegangen werden, dass die meisten Trainer ihren Sportlern mit Achtung gegenüberzutreten und sie als eigenständige Persönlichkeiten wahrnehmen.

Was das Einfühlungsvermögen, d.h. die Empathie der Trainer betrifft, so zeigt sich ein differenzierteres Bild. Während die emotionale Zuwendung von Seiten der Trainer im Training eher gegeben zu sein scheint, da knapp die Hälfte (44,1%) der Jugendlichen angab, dass ihr Trainer „sie aufmuntert, wenn es im Training mal nicht läuft“, so vermissen die Jugendlichen doch fast in gleichem Maße diese Zuwendung in der Betreuung nach einem Wettkampf. 42% der Befragten lehnen die Aussage „Mein Trainer tröstet mich, wenn ich in einem wichtigen Spiel meine Leistung nicht gebracht habe“ ab und mehr als ein Drittel (34,5%) tut dies für die Aussage „Mein Trainer zeigt, dass er versteht,

wie ich mich nach einem Spiel fühle“. Obwohl die Mittelwerte für diese Aussagen, sowie für die Aussage „Mein Trainer ermutigt mich, mit ihm über Probleme zu sprechen, die die Mannschaft betreffen“, mit 2,9 und 3,0 in dem schwer interpretierbaren Mittelbereich liegen, der weder als Zustimmung noch als Ablehnung gedeutet werden kann, kann dennoch aus den oben angeführten Prozentwerten gedeutet werden, dass im Bereich dieser Verhaltensdimension Handlungsbedarf für die Trainer besteht. Die Ausfüllung der fürsorglich-empathischen Trainerrolle, die auch im Modell von Richartz (2000) eine der zentralen Säulen darstellt, zählt schließlich zu den wichtigsten pädagogischen Fähigkeiten für den Trainer im Nachwuchsbereich.

Die Verteilung zur Frage nach der „menschlichen Vorbildfunktion“ der Trainer zeigt ein relativ ausgeglichenes Bild mit einem Mittelwert von 2,8, was als geringe Ablehnung interpretiert werden kann. 41% der Athleten sehen in ihrem Trainer kein menschliches Vorbild, 28% sind sich nicht schlüssig und antworten mit „manchmal“ und 31% bejahen eine menschliche Vorbildfunktion des Trainers. Dabei bleibt offen, wie die befragten Jugendlichen, vor allem die 12 – 14 jährigen, das Wort „menschlich“ aufgefasst haben. Wenn sie bei der Beantwortung in erster Linie die sozialen Umgangsformen des Trainers in Betracht gezogen haben, so könnte dieses Antwortergebnis auch ein Hinweis darauf sein, dass die Athleten in diesem Bereich Defizite bei ihren Trainern reklamieren. Weiters wäre es interessant zu beobachten, wie sich die Häufigkeitsverteilung bei einer gleichen Itemformulierung ohne das Wort „menschlich“ bzw. mit der Umformulierung auf „sportliches Vorbild“ verändert hätte.

Die Wahrnehmung der Vermittlungsfähigkeit und Förderung von Solidarität

Der 2.bipolare Faktor war als Faktor der „Vermittlungsfähigkeit und Förderung von Solidarität“ bezeichnet worden.

Tabelle 32 macht deutlich, dass die befragten Nachwuchsathleten mit den Vermittlungsfähigkeiten ihrer Trainer ziemlich zufrieden sein dürften. Sämtliche Aussagen, die auf ein unangemessenes Verhalten der Trainer im Trainingsgeschehen deuten, werden stark abgelehnt. Mehr als 2/3 der Befragten verneinen jeweils die Aussagen, wonach der Trainer „ihre Fragen und Anmerkungen überhört“ (70,7%) und „sich bei Erklärungen unklar ausdrückt“ (67,6%). Die Aussage „Mein Trainer überfordert mich mit seinen Anweisungen“ wird sogar von mehr als ¾ der Jugendlichen abgelehnt, was eine gute individuelle Arbeit der Trainer vermuten lässt, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass sich alle Sportler auf demselben Leistungsniveau befinden. Weiters stimmt eine überwiegende Mehrheit von knapp 4/5 der Jugendlichen (79,1 %) der Aussage zu, wonach „der Trainer

Frageformulierung: Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen zu bzw. lehnt sie ab? Mein Trainer / Meine Trainerin ...	Ablehnung („nie“, „selten“)	Neutral („manchmal“)	Zustimmung („fast immer“, „oft“)	Mittelwert (Standardabweichung)
... überhört unsere Fragen und Anmerkungen.	70,7 %	20,1 %	9,2 %	2,1 (0,99)
... drückt sich bei Erklärungen unklar aus.	67,6 %	23,5 %	8,9 %	2,2 (0,92)
... regt sich sehr auf, wenn wir ein Spiel verloren haben.	41,2 %	34,6 %	24,2 %	2,8 (1,11)
... überfordert mich mit seinen / ihren Anweisungen.	75,7 %	18,8 %	5,5 %	2,0 (0,89)
... übt Druck auf mich aus (z.B. im Training bzw. vor und nach einem Spiel).	54,5 %	25,9 %	19,5 %	2,5 (1,20)
... schiebt bei Misserfolgen die gesamte Schuld auf uns Spieler/innen.	69,5 %	18,3 %	12,2 %	2,1 (1,13)
Auf dem gegenteiligen Pol liegen die Aussagen:				
... achtet darauf, dass alle verstanden haben, worum es bei den einzelnen Übungen geht.	7,5 %	13,4 %	79,1 %	4,1 (0,94)
... achtet darauf, dass wir als Mannschaft auftreten.	4 %	8,2 %	87,8 %	4,4 (0,86)

Tabelle 32: Aussagen zur „Vermittlungsfähigkeit und Förderung von Solidarität“ durch die Nachwuchstrainer (n= 395)

darauf achtet, dass alle verstanden haben, worum es bei den einzelnen Übungen geht“. Damit darf angenommen werden, dass die Anforderungen an die sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten der Trainer hinsichtlich einer gelingenden Vermittlung diverser Inhalte in ausreichendem Maße erfüllt werden.

Ein Fünftel der Nachwuchsspieler (19,5%) verspürt im Training oder im Spiel Druck von Seiten der Trainer, mehr als die Hälfte (54,5%) gab an, dass ihr Trainer „selten“ oder „nie“ Druck auf sie ausübe. Obwohl der Mittelwert von 2,5 eher eine schwache Ablehnung dieser Aussage nahe legt, ist dennoch kritisch darauf hinzuweisen, dass immerhin 32 Sportler angegeben haben, dass ihr Trainer „fast immer“ Druck auf sie ausübe. Natürlich ist „Druck“ ein sehr probates Mittel, um in gewissen Situationen bestimmte Vorstellungen und Pläne umsetzen zu können und wird von manchen Athleten auch gefordert, nur sollte gerade im Nachwuchsleistungssport ein sehr moderater Umgang damit gepflegt werden.

In Bezug auf die Förderung eines Solidarität- und eines Gruppenzusammenhaltsgefühls dürften die Nachwuchstrainer sich einig sein. Mannschaften können nur dann erfolgreich sein, wenn sie auch als Einheit fungieren und nicht einen Haufen von Individualisten

darstellen. Gleichzeitig wirkt sich ein ausgeprägtes Zusammengehörigkeitsgefühl auch auf das Wohlbefinden jedes einzelnen aus (vgl. Trosse, 2003). Der Mittelwert der Aussage „Mein Trainer achtet darauf, dass wir als Mannschaft auftreten liegt bei 4,4, was als starke Zustimmung interpretiert werden kann, haben doch 88% der Jugendlichen dieser Aussage mit „oft“ oder „fast immer“ beigepflichtet. Die geringe Standardabweichung von 0,86 weist ebenfalls darauf hin, dass sich die Jugendlichen bei der Einschätzung dieser Aussage ziemlich einig waren. Die zweite Aussage in diesem Zusammenhang beschäftigt sich mit der Frage, ob auch der Trainer selbst Solidarität gegenüber seinen Spielern vorlebt. Auch hier kann den Nachwuchstrainern ein positives Zeugnis ausgestellt werden, da insgesamt mehr als zwei Drittel der Befragten (69,5%) die Aussage „Mein Trainer schiebt bei Niederlagen die gesamte Schule auf uns Spieler“ ablehnen.

Die schwächste Ablehnung im Vergleich zu den anderen Items dieses Faktors weist die Aussage „Mein Trainer regt sich sehr auf, wenn wir ein Spiel verloren haben“ mit einem Mittelwert von 2,8 auf. Dies lässt sich wohl einerseits dadurch erklären, dass diese Aussage ähnlich wie die Items aus dem ersten Faktor, die die emotionale Zuwendung der Trainer nach einem Spiel beschreiben, gedeutet werden kann und somit aufgrund der dort beobachteten Tendenz dieses Ergebnis zeigt. Andererseits bleibt offen, worüber sich der Trainer nach einer Niederlage überhaupt aufregt. Falls er die Schiedsrichter oder andere externe Ursachen für die Niederlage hauptverantwortlich macht, so kann dies unter Umständen auch dazu führen, dass das Zusammengehörigkeitsgefühl in der Trainer – Spieler - Beziehung gestärkt wird.

Die Wahrnehmung von positivem Feedback

In Tabelle 33 sind jene Aussagen aufgelistet, die überprüfen sollen, inwieweit die Jugendlichen von den Trainern Lob, Anerkennung und positive Ermutigung für ihre erbrachten Leistungen bekommen.

Frageformulierung: Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen zu bzw. lehnt sie ab? Mein Trainer / Meine Trainerin ...	Ablehnung („nie“, „selten“)	Neutral („manchmal“)	Zustimmung („fast immer“, „oft“)	Mittelwert (Standardabweichung)
... lobt mich für gute Leistungen im Training.	10,6 %	20,1 %	69,3 %	3,9 (1,03)
... zeigt, dass er/sie sich freut, wenn ich eine gute Leistung bringe.	6,5 %	14,2 %	79,3 %	4,1 (0,89)
... sagt mir nach einem Spiel, woran ich seiner/ihrer Meinung nach noch arbeiten muss.	15,7 %	20,3 %	64 %	3,8 (1,15)

Tabelle 33: Aussagen zum „Positiven Feedback“ von den Nachwuchstrainern (n= 425)

Es zeichnet sich ein deutliches Bild ab, wonach die meisten Jugendlichen ihre Trainer als Quelle von positiver Verstärkung wahrnehmen. Die Mittelwerte aller drei Aussagen liegen hier bei 4,0 oder knapp darunter, was als starke Zustimmung zu interpretieren ist. Am stärksten ausgeprägt ist diese Zustimmung bei der Aussage „Mein Trainer zeigt, dass er sich freut, wenn ich eine gute Leistung bringe“, die knapp mit vier Fünftel der Befragten mit „oft“ oder „fast immer“ bejahten. Weiters gaben fast 70% an, dass ihr Trainer sie für gute Leistungen im Training lobe. Die Nachwuchstrainer dürften also ihre positiven Rückmeldungen zu den Leistungen ihrer Schützlinge sowohl verbal (Lob) als auch durch ihre Körpersprache in hohem Maße zum Ausdruck bringen. Weiters scheint die Nachbetreuung zu einem Spiel in fachlicher Hinsicht sehr wohl gegeben zu sein. Fast zwei Drittel der Befragten (64%) stimmen der Aussage zu, dass der Trainer ihnen nach einem Spiel erklärt, woran sie nach seiner Meinung noch arbeiten müssen. Im Gegensatz zur emotionalen Zuwendung nach einem Spiel scheinen also viele Athleten darauf zählen zu können von ihren Trainern Tipps und Vorschläge zur Verbesserung ihrer sportlichen Leistung in der Nachbesprechung eines Spiels zu bekommen.

Die Wahrnehmung der sozialen Unterstützung

In Tabelle 34 sind die Einschätzungen aller befragten Nachwuchsspieler zum Faktor „Soziale Unterstützung“ der Trainer dargestellt.

Frageformulierung: Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen zu bzw. lehnt sie ab? Mein Trainer / Meine Trainerin ...	Ablehnung („nie“, „selten“)	Neutral („manchmal“)	Zustimmung („fast immer“, „oft“)	Mittelwert (Standardabweichung)
... würde mit meinen Eltern reden, wenn ich zu Hause Probleme habe.	43,5 %	22,9 %	33,6 %	2,8 (1,41)
Ich kann mit meinem/r Trainer/in über persönliche Dinge (z.B. Probleme mit der Familie, mit der Schule,...) reden.	44,6 %	23,8 %	31,6 %	2,8 (1,38)
... nimmt Rücksicht auf schulische Probleme (Indem z.B. bei schlechten Noten der Trainingsumfang einzelner Spieler/innen verringert wird).	24,7 %	24 %	51,3 %	3,4 (1,3)
... unternimmt auch außerhalb des Trainings etwas mit uns Spieler/innen (der Mannschaft).	62,4 %	20,3 %	17,3 %	2,3 (1,15)

Tabelle 34: Aussagen zur „sozialen Unterstützung“ durch die Nachwuchstrainer (n= 391)

Einer der zentralen Untersuchungspunkte war es herauszufinden, ob die Jugendlichen ihre Trainer als bereitwillige und ernsthafte Gesprächspartner wahrnehmen, auch und vor allem wenn es um außersportliche Belange geht. Entsprechend den Daten aus der Untersuchung ist dies nur für knapp ein Drittel (32%) der Jugendlichen der Fall. Ein Viertel

gibt an „manchmal“ mit ihrem Trainer über persönliche Dinge reden zu können, fast die Hälfte (45%) ist der Auffassung, dass dies nur „selten“ oder „nie“ möglich ist. Ein fast identisches Bild zeigt die Häufigkeitsverteilung zur Aussage „Mein Trainer würde mit meinen Eltern reden, wenn ich zu Hause Probleme habe“. Der Mittelwert beider Aussagen liegt bei 2,8, was also insgesamt auf eine schwache Ablehnung schließen lässt. Im Gegensatz dazu scheinen viele Trainer sehr wohl darauf zu achten, dass die schulische Ausbildung nicht unter der sportlichen Betätigung leidet. Mehr als die Hälfte der Befragten (51,3%) stimmten der Aussage zu, dass ihr Trainer „auf schulische Probleme Rücksicht nimmt, indem z.B. bei schlechten Noten der Trainingsumfang einzelner Spieler verringert wird“, für knapp ein Viertel (24,7%) ist dies nur „selten“ oder „nie“ der Fall.

Gemeinsame Freizeitaktivitäten mit den jugendlichen Sportlern abseits des Trainings stehen für eine Mehrzahl der Nachwuchstrainer offenbar nicht an der Tagesordnung. Der Mittelwert der Aussage „Mein Trainer unternimmt auch außerhalb des Trainings etwas mit uns Spielern (der Mannschaft)“ liegt bei 2,3 und deutet somit eine starke Ablehnung dieser Aussage an. Immerhin gaben fast zwei Drittel (62,4%) der befragten Sportler an, dass sie „selten“ oder „nie“ mit ihrem Trainer etwas unternehmen würden. Es bleibt an dieser Stelle offen, warum so viele Trainer auf die Möglichkeit, während gemeinsamer Freizeitaktivitäten die Jugendlichen besser kennen zu lernen und das Vertrauensverhältnis zu stärken, verzichten.

Zwei Items, die a priori zur Messung der sozialen Unterstützungsleistungen der Nachwuchstrainer vorgesehen waren, jedoch im Zuge der Faktorenanalyse aus statistischen Gründen ausgeschlossen wurden, sollen an dieser Stelle zur genaueren Analyse dieser Verhaltensdimension herangezogen werden. Sowohl der Aussage „Mein Trainer würde bei Problemen innerhalb der Mannschaft zur Lösung beitragen (Indem er z.B. mit uns zusammen ein klärendes Gespräch führt)“ als auch der Aussage „Mein Trainer erkundigt sich nach meinem Wohlbefinden, wenn ich längere Zeit beim Training fehle“ stimmen in etwa zwei Drittel der befragten Jugendlichen zu. Die Mittelwerte liegen jeweils bei 3,8, was als relativ hohe Zustimmung interpretiert werden kann.

Insgesamt lässt sich also festhalten, dass von Seiten der Trainer offenbar ein großes Interesse am sozialen Umfeld der Jugendlichen besteht, was die Bereiche Schule, Sport (Mannschaft) und Gesundheit betrifft. Problemen in der Familie scheinen die Trainer reservierter gegenüber zu stehen, zumindest nehmen die Jugendlichen dies so wahr. Nachdenklich stimmt jedoch der Umstand, dass nur der geringe Prozentsatz von einem Drittel der Befragten das Gefühl hat, mit ihrem Trainer über persönliche Probleme reden zu können. Damit bleibt zu bezweifeln, ob Nachwuchstrainer die ihnen zugeordnete Rolle als „alltäglicher Helfer und guter Freund“ auch tatsächlich ausfüllen können.

Die Wahrnehmung des demokratischen Verhaltens

Frageformulierung: Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen zu bzw. lehnt sie ab? Mein Trainer / Meine Trainerin ...	Ablehnung („nie“, „selten“)	Neutral („manchmal“)	Zustimmung („fast immer“, „oft“)	Mittelwert (Standardabweichung)
... ermutigt uns, Vorschläge zum Training zu machen.	56,4 %	22 %	21,6 %	2,4 (1,19)
... lässt uns mitbestimmen, was trainiert wird.	66,9 %	23,2 %	9,9 %	2,2 (1,02)
... berücksichtigt Kritik und Verbesserungsvorschläge von uns.	27,4 %	32,9 %	39,7 %	3,2 (1,06)

Tabelle 35: Aussagen zum „demokratischen Verhalten“ der Nachwuchstrainer (n= 406)

Differenziert zu sehen ist auch der Faktor, den wir als „demokratisches Verhalten“ der Nachwuchstrainer bezeichnet haben. Während auf die direkten Fragen nach der „Mitbestimmung“ beim Training („Mein Trainer ermutigt uns, Vorschläge zum Training zu machen“ bzw. „Mein Trainer lässt uns mitbestimmen, was trainiert wird“) jeweils nur eine Minderheit von 20% bzw. 10% ein entsprechendes Verhalten bei ihren Nachwuchstrainern wahrnimmt, sind immerhin knapp 40% der Jugendlichen der Meinung: „Mein Trainer berücksichtigt Kritik und Verbesserungsvorschläge von uns“. Diese Aussage findet auch insgesamt gesehen leichte Zustimmung (Mittelwert von 3,2). Offensichtlich gibt es hier in der Wahrnehmung der befragten Jugendlichen einen Unterschied in dem Bemühen der Nachwuchstrainer, Anregungen und Kritik der Jugendlichen, wenn sie denn kommen, zu berücksichtigen einerseits und der geringen Bereitschaft andererseits, um Vorschläge zu bitten und Mitbestimmung zu praktizieren. Hierin drückt sich ein eher passives Verhältnis der Nachwuchstrainer zur Mitgestaltung durch die Jugendlichen aus. Dies ist natürlich als schwere Hypothek für die Förderung des „mündigen Athleten“ zu sehen und verdeutlicht, dass in dieser Angelegenheit noch einiger Nachholbedarf besteht. Offen bleibt dabei, warum so wenige Trainer in ihrer Arbeit versuchen „Mitbestimmung“ und „Mitgestaltung“ durch die jugendlichen Spieler zu fördern. Wahrscheinlich ist dieses Konzept in Einzelsportarten leichter zu realisieren als in den Mannschaftssportarten, wo viele und zum Teil unterschiedliche Meinungen einzuholen und unter einen Hut zu bringen sind, was klarerweise auch mit einem gewissen Zeit- und Arbeitsaufwand verbunden ist. Trotzdem sollte jeder Nachwuchstrainer darum bemüht sein in diese Richtung zu arbeiten, weil es für die Entwicklung der Jugendlichen zu selbstbestimmten Personen von großer Bedeutung ist, dass sie durch die Chance auf Mitbestimmung im Training ein Gefühl von Selbstständigkeit erleben, was sich letztendlich wiederum positiv auf die Qualität der Zusammenarbeit zwischen Trainer und Sportler auswirkt.

Die Wahrnehmung der Leistungsorientierung der Nachwuchstrainer

Die „Leistungsorientierung“ der Nachwuchstrainer bzw. ein damit verbundener „autoritärer Führungsstil“ wird von den Nachwuchsspielern folgendermaßen gesehen (Tab. 36):

Frageformulierung: Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen zu bzw. lehnt sie ab? Mein Trainer / Meine Trainerin ...	Ablehnung („nie“, „selten“)	Neutral („manchmal“)	Zustimmung („fast immer“, „oft“)	Mittelwert (Standardabweichung)
... sorgt für strenge Disziplin im Training.	9 %	29,4 %	61,6 %	3,8 (0,99)
... wertet mit uns nach einem Spiel unsere Leistung aus.	21 %	23,6 %	55,4 %	3,5 (1,28)
... achtet vor allem auf einen guten Tabellenplatz.	29,3 %	22 %	48,7 %	3,3 (1,31)
... verlangt, dass wir seinen/ihren Anweisungen „blind“ folgen.	29,2 %	27,3 %	43,5 %	3,2 (1,23)

Tabelle 36: Aussagen zur „Leistungsorientierung“ bzw. zum „autoritären Führungsstil“ der Nachwuchstrainer (n= 411)

Da im vorigen Faktor erörtert wurde, dass ein „demokratischer Führungsstil“ nur ansatzweise von den Nachwuchstrainern realisiert wird, liegt die Vermutung nahe, dass im Training verstärkt ein eher „autoritäres Führungsverhalten“ des Trainers von den Jugendlichen wahrgenommen wird. Die Ergebnisse in Tabelle 36 können diese Vermutung teilweise bestätigen. Demnach erfährt die Aussage „Mein Trainer sorgt für strenge Disziplin im Training“ die höchste Zustimmung bei den befragten Jugendlichen in diesem Faktor. Weiters geben 44% an, dass ihr Trainer „fast immer“ oder „oft“ von ihnen verlangt, dass sie seinen Anweisungen „blind“ folgen, für mehr als ein Viertel (27,3%) ist dies „manchmal“ der Fall. Nun kann aus diesen Zahlen jedoch nicht geschlossen werden, dass die Jugendlichen mit dem Führungsstil ihrer Trainer generell unzufrieden sind. Disziplin zählt nun mal zu den wichtigsten Eckpfeilern im Leistungssport, das wissen bereits junge Sportler und sie richten sich auch danach. Außerdem verlassen sie sich auf die fachliche Kompetenz ihrer Trainer und sind daher in vielen Situationen bereit den Anweisungen der Trainer kritiklos zu folgen. Dies sollte jedoch nicht zum Regelfall werden, da eine Begründung der gewählten Inhalte bzw. Entscheidungen von Seiten der Trainer einen nachhaltigeren Lernerfolg bzw. größeres Verständnis bei den Athleten gewährleistet. Die Häufigkeitsverteilung zur Aussage „Mein Trainer ist während des Trainings sehr freundlich zu uns Spielern“, die ebenfalls im Zuge der Faktorenanalyse eliminiert wurde, weist eine sehr hohe Zustimmung (Mittelwert von 4,1) bei den Athleten auf. Dies soll als Indiz dafür gelten, dass von einem angemessenen Führungsverhalten der Trainer ohne übertriebene Disziplinierung ausgegangen werden kann.

Knapp die Hälfte (48,7%) der Jugendlichen stimmen der Aussage zu, dass der Trainer „vor allem auf einen guten Tabellenplatz achtet“. Leistung hat demnach einen hohen Stellenwert und steht offensichtlich für viele Nachwuchstrainer im Vordergrund. Dies ist nicht weiter verwunderlich, ist doch der Leistungsgedanke konstitutiv für den Leistungssport und somit auch für den Jugendleistungssport. Problematisch wird es nur dann, wenn diese Leistungsorientierung für die Nachwuchstrainer im Vergleich zu anderen Aspekten unverhältnismäßig an Wichtigkeit gewinnt und bedeutungsvolle pädagogische Aufgaben vernachlässigt werden.

Das Ergebnis zur Aussage „Mein Trainer wertet mit uns nach einem Spiel unsere Leistung aus“ (55% der Befragten stimmen dieser Aussage mit „oft“ oder „fast immer“ zu) deutet ebenfalls auf ein stark leistungsorientiertes Arbeiten der Trainer hin und bestätigt die These, wonach die Betreuung der Sportler nach einem Spiel in fachlicher Hinsicht in ausreichendem Maße gegeben ist (vgl. Faktor „positives Feedback“).

Abschließend werden nochmals die Aussagen zur pädagogischen Kompetenz der Nachwuchstrainer nach dem Grad der Zustimmung geordnet und in Tabelle 37 aufgelistet, wobei sich die Darstellung auf jene acht Aussagen beschränkt, die eine entsprechend hohe Zustimmung (Mittelwert $\geq 3,5$) erhalten haben.

Frageformulierung: Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen zu bzw. lehnt sie ab? Mein Trainer / Meine Trainerin ...	Mittelwert (Standardabweichung)
... achtet darauf, dass wir als Mannschaft auftreten.	4,4 (0,86)
... zeigt, dass er/sie sich freut, wenn ich eine gute Leistung bringe.	4,1 (0,89)
... achtet darauf, dass alle verstanden haben, worum es bei den einzelnen Übungen geht.	4,1 (0,94)
... lobt mich für gute Leistungen im Training.	3,9 (1,03)
... sorgt für strenge Disziplin im Training.	3,8 (0,99)
... sagt mir nach einem Spiel, woran ich seiner/ihrer Meinung nach noch arbeiten muss.	3,8 (1,15)
... wertet mit uns nach einem Spiel unsere Leistung aus.	3,5 (1,28)
... sucht bei Niederlagen den Fehler sowohl bei seiner/ihrer Arbeit als auch bei uns Spieler/innen.	3,5 (1,13)

Tabelle 37: Aussagen zur pädagogischen Kompetenz der Nachwuchstrainer, denen zugestimmt wurde (Rangreihe, n = 391)

Die Nachwuchsspieler nehmen deutlich wahr, dass sie von ihren Trainern Anerkennung für erbrachte Leistungen bekommen und dass der Zusammenhalt innerhalb der Mannschaft für die Trainer sehr wichtig ist. Weiters achten die Trainer darauf, dass jeder einzelne im Training die an ihn gestellten Anforderungen umsetzen kann, was oft nur durch strenge Disziplin während des Trainings möglich ist. Viele Jugendliche erhalten offenbar von ihren Trainern nach einem Spiel in einer Analyse wichtige Tipps und Ratschläge, woran sie in Zukunft im Training speziell arbeiten müssen.

Um zum Abschluss dieses Kapitels einen Gesamtüberblick über die Einschätzungen der Nachwuchsathleten zur pädagogischen Kompetenz ihrer Trainer zu bekommen, werden nun in Abbildung 12 die oben einzeln beschriebenen Faktoren gemeinsam dargestellt.

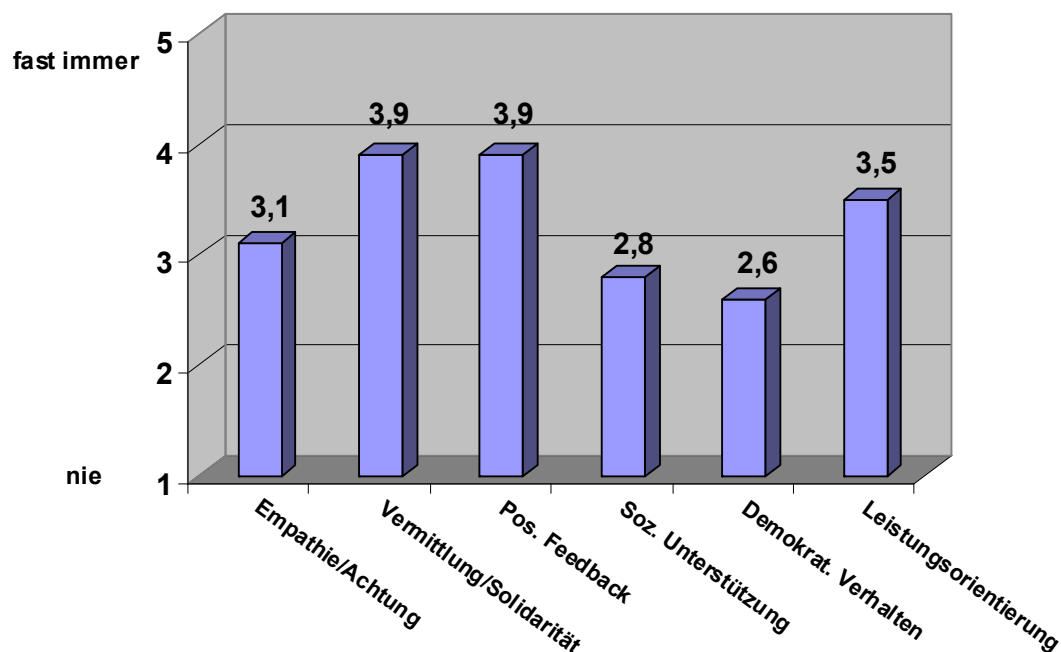


Abbildung 12: Faktoren der pädagogischen Kompetenz von Nachwuchstrainern (Mittelwerte, n=425)

Es zeigt sich also, dass die befragten Jugendlichen mit den Vermittlungsfähigkeiten und den Bemühungen um ein Zusammengehörigkeitsgefühl der beurteilten Trainer sehr zufrieden sein dürften und ein hohes Maß an positiver Rückmeldung von diesen erhalten. Weiters nehmen sie bei ihren Trainern eine relativ stark ausgeprägte Leistungsorientierung mit damit verbundenen autoritären Führungspraktiken wahr. Auf emotionale Zuwendung sowie auf soziale Unterstützung von ihren Trainern, speziell was den außersportlichen Bereich betrifft, dürfen hingegen bei weitem nicht alle Nachwuchsspieler hoffen. Hier besteht sicherlich einiges an Nachholbedarf für viele Trainer, denen die

Bedeutung dieser Verhaltensdimensionen für eine positive Entwicklung jugendlicher Leistungssportler offenbar nicht bewusst ist. Was die Möglichkeiten zur Mitbestimmung in Training und Spiel für die Jugendlichen betrifft, scheint die Mehrheit der Nachwuchstrainer von einer entsprechenden Umsetzung dieses Konzepts noch weit entfernt zu sein.

7.4 Die Wahrnehmung des motivationalen Trainingsklimas durch die Jugendlichen

In diesem Kapitel soll nun beschrieben werden, wie die jugendlichen Leistungssportler das motivationale Trainingsklima in ihren Trainingsgruppen einschätzen. Der Erforschung des Trainingsklimas wurde ein eigener Teil des Fragebogens gewidmet (vgl. Kap. 5.2), in dem anhand von acht Aussagen speziell der Frage nachgegangen wurde, ob die Jugendlichen eine aufgabenorientierte oder eher eine auf Wettbewerb ausgelegte Trainingsatmosphäre wahrnehmen. Die Unterscheidung in diese beiden grundlegenden Tendenzen des Trainingsklimas erfolgt in Anlehnung an die Untersuchungen zur Trainer-Athlet-Interaktion von Würth, Saborowski und Alfermann (1999, 2002, 2004), in denen u.a. festgestellt wurde, dass sich die Gestaltung eines aufgabenorientierten Trainingsklimas aus mehreren Gründen positiv auf die Zufriedenheit der Nachwuchssportler auswirkt (vgl. Kap. 4.2). Es soll daher in der Folge die Hypothese überprüft werden, dass in den Mannschaftssportarten in vielen Fällen in erster Linie ein wettbewerbsorientiertes Klima vorherrscht.

Ähnlich wie bei der Analyse der pädagogischen Kompetenz der Nachwuchstrainer werden nun zunächst die beiden grundlegenden Tendenzen des Trainingsklimas einzeln dargestellt.

Die Wahrnehmung des wettbewerbsorientierten Trainingsklimas

In Tabelle 38 sind jene Aussagen aufgelistet, die der Beschreibung eines wettbewerbsorientierten Trainingsklimas dienen sollen.

Frageformulierung: Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen zu bzw. lehnt sie ab? In meiner Trainingsgruppe ...	Ablehnung („nie“, „selten“)	Neutral („manchmal“)	Zustimmung („fast immer“, „oft“)	Mittelwert (Standardabweichung)
... ist es wichtig, besser als andere zu sein.	45,6 %	24,5 %	29,9 %	2,8 (1,33)
... können nur wenige die „Stars“ sein.	36,9 %	30,4 %	32,7 %	2,9 (1,29)
... werden wir ermutigt, unsere Mannschaftskollegen zu übertrumpfen.	53,6 %	23,2 %	23,2 %	2,5 (1,27)
... schenkt die Trainerin / der Trainer den Besten ihre/seine größte Beachtung.	41 %	27,5 %	31,5 %	2,9 (1,23)

Tabelle 38: Aussagen zum „wettbewerbsorientierten Trainingsklima“ (n= 405)

Es fällt auf, dass die Mittelwerte aller vier Aussagen zwischen 2,5 und 2,9 liegen, was als schwache Ablehnung aufgefasst werden kann. Insgesamt kann gesagt werden, dass nicht einmal ein Drittel der befragten Jugendlichen ein stark ausgeprägt wettbewerbsorientiertes Trainingsklima wahrnimmt, da die Zustimmung zu den einzelnen Aussagen immer unter 33% liegt.

Am stärksten wird die Aussage „In meiner Trainingsgruppe werden wir ermutigt, unsere Mannschaftskollegen zu übertrumpfen, abgelehnt. Hier antwortet mehr als die Hälfte (53,6%) mit „selten“ oder „nie“. 60% hingegen geben an, dass ihr Trainer „manchmal“, „oft“ oder „fast immer“ den besten Spielern seine größte Beachtung schenkt. Hierin drückt sich möglicherweise aus, dass die Trainer nicht gezielt den Wettbewerbsgedanken im Training fördern, jedoch manchmal unbewusst durch eine höhere Beachtung der besseren Spieler ein derartiges Klima fördern.

Auch wenn den beiden Aussagen „In meiner Trainingsgruppe ist es wichtig, besser als andere zu sein“ und „In meiner Trainingsgruppe können nur wenige die Stars sein“ jeweils immerhin rund 30% der Jugendlichen mit „oft“ oder „fast immer“ zustimmen, kann doch die eingangs formulierte Hypothese, wonach in den Trainingsgruppen von Mannschaftssportarten im Nachwuchsbereich überwiegend wettbewerbsorientiert trainiert wird, als widerlegt angesehen werden.

Die Wahrnehmung des aufgabenorientierten Trainingsklimas

In Tabelle 39 sind die Einschätzungen aller befragten Nachwuchsspieler zum Faktor „Aufgabenorientiertes Trainingsklima“ dargestellt.

Frageformulierung: Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen zu bzw. lehnt sie ab? In meiner Trainingsgruppe ...	Ablehnung („nie“, „selten“)	Neutral („manchmal“)	Zustimmung („fast immer“, „oft“)	Mittelwert (Standardabweichung)
... fühlt jede/r, dass sie/er eine wichtige Rolle in der Mannschaft spielt.	16,1 %	30,1 %	53,8 %	3,5 (1,02)
... liegt der Schwerpunkt darauf, dass wir uns persönlich verbessern.	7,4 %	23,9 %	68,7 %	4,0 (0,99)
... stellt die Trainerin/der Trainer sicher, dass wir die Fertigkeiten, die wir noch nicht gut beherrschen, verbessern.	4,9 %	19 %	76,1 %	4,1 (0,89)

Tabelle 39: Aussagen zum „aufgabenorientierten Trainingsklima“ (n= 417)

Aufgrund der Ergebnisse in Tabelle 39 kann festgehalten werden, dass eine überwiegende Mehrheit der Nachwuchssportler in ihrer Trainingsgruppe ein Trainingsklima mit hoher Aufgabenorientierung wahrnehmen. Die Widerlegung der oben formulierten Hypothese

wird somit noch einmal untermauert. Mehr als drei Viertel der Jugendlichen (76%) stimmen der Aussage zu, wonach ihr Trainer sicherstellt, dass sie an ihren verbesserungswürdigen Fertigkeiten arbeiten, und mehr als zwei Drittel (69%) geben an, dass der Schwerpunkt im Training „oft“ oder „fast immer“ darauf liegt, sich persönlich zu verbessern. Mehr als die Hälfte der Befragten (54%) stimmt der Aussage zu, dass sie das Gefühl haben, eine wichtige Rolle in der Mannschaft zu spielen, für 30% ist dies immerhin noch „manchmal“ der Fall.

Diese Ergebnisse bestätigen somit die Einschätzungen zum Faktor „Vermittlungsfähigkeit und Förderung von Solidarität“ der pädagogischen Kompetenz der Trainer (vgl. Kap. 7.3). Dort wurde bereits positiv herausgestrichen, dass viele Trainer einen individuellen Zugang zu den Spielern im Training suchen, indem sie darauf achten, dass alle verstanden haben, worum es bei den Übungen geht, das richtige Maß an Forderung für jeden einzelnen finden und für Fragen und Anmerkungen von Seiten der Sportler ein offenes Ohr haben.

Zum Abschluss dieses Kapitels werden die beiden Faktoren „Wettbewerbsorientierung“ und „Aufgabenorientierung“ gegenübergestellt. Abbildung 13 verdeutlicht noch einmal, dass in den Trainingsgruppen der meisten Nachwuchsmannschaften von einem Trainingsklima mit hoher Aufgabenorientierung und mittlerer Wettbewerbsorientierung ausgegangen werden kann.

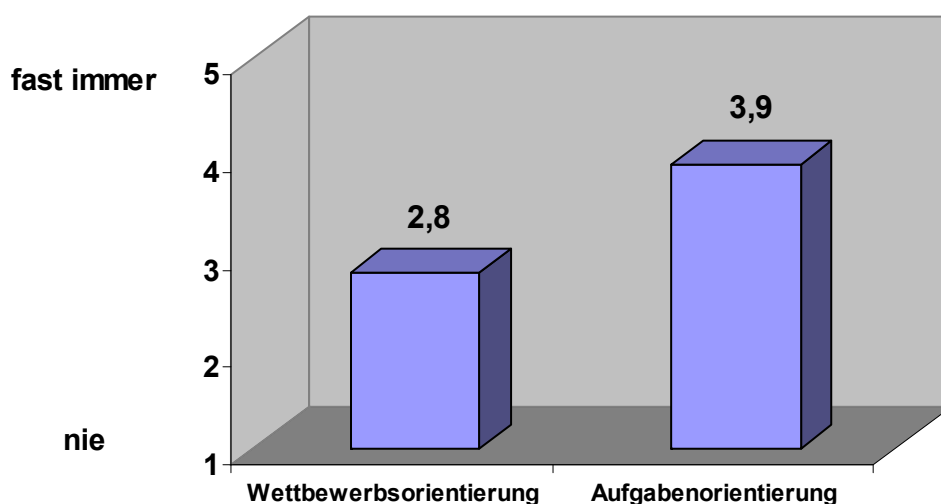


Abbildung 13: Motivationales Trainingsklima mit den Faktoren „Wettbewerbsorientierung“ und „Aufgabenorientierung“ (Mittelwerte, n=417)

7.5 Die Erwartungen der Jugendlichen an ihre Trainer

In diesem Kapitel wollen wir nun mehr darüber erfahren, was sich die Nachwuchssportler von ihren Trainern im Hinblick auf eine gute Zusammenarbeit wünschen bzw. welche Verhaltensweisen sie überhaupt von ihnen erwarten. Dazu wurden den Jugendlichen am Ende des Fragebogens (vgl. Kap. 5.2) fünf Fragen gestellt, die ihre Erwartungen in den Bereichen soziale Unterstützung, positives Feedback und Leistungsorientierung der Trainer widerspiegeln sollen.

Es ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass die Beantwortung dieser Fragen durch den jeweiligen Trainer, d. h. wie er den Jugendlichen in den Trainingssituationen begegnet, beeinflusst wird. Je nach Sympathie und Antipathie, weiters je nach Art und Intensität der Beziehung, die die jugendlichen Leistungssportler zu den Trainern entwickeln bzw. entwickelt haben, werden sie ihren Trainer auch zum Leitbild für ihre Antworten nehmen oder nicht. Weiters setzen das reale Erleben der Jugendlichen und die konkrete Erfahrung einen Rahmen, wie ein Trainer sein kann, und wirken somit natürlich auch mit. Schließlich werden die konkreten Erwartungen der Jugendlichen auch beeinflusst werden durch die Art, wie ein Jugendtrainer seine Rolle gegenüber den Jugendlichen selbst begründet.

Ziel ist es daher, die Erwartungen der Jugendlichen an die Trainer mit den konkreten Wahrnehmungen zu vergleichen, um auf mögliche Missverhältnisse in diesen pädagogisch wichtigen Verhaltensdimensionen aufmerksam zu machen.

Die erste Frage in diesem Block behandelt die die Erwartungen der Jugendlichen an die Rolle des Nachwuchstrainers als Gesprächspartner für sportliche und außersportliche Angelegenheiten. Dabei sollen die Befragten angeben, in welchem Ausmaß sie über bestimmte Bereiche ihres Lebens mit ihren Trainern reden wollen. Wie aus Abbildung 14 zu entnehmen ist, steht Sport an erster Stelle der von den Jugendlichen gewünschten Gesprächsthemen mit dem Trainer, gefolgt von den stark mit dem Sport verbundenen Bereichen „Gesundheit“ und „Zukunft“, zumal für den Bereich „Zukunft“ u.a. „sportliche Ziele“ als Beispiel in Klammer angeführt wurde. Dieses Ergebnis ist nicht verwunderlich, da sämtliche Gesprächsthemen aus diesen Bereichen in direktem Zusammenhang mit dem leistungssportlichen Engagement der Jugendlichen stehen. Knapp zwei Drittel der Befragten (65,8%) möchten „oft“ oder „fast immer“ über Sport mit ihrem Trainer sprechen, im Bereich „Gesundheit“ beläuft sich dieser Prozentsatz auf 59% und mehr als die Hälfte

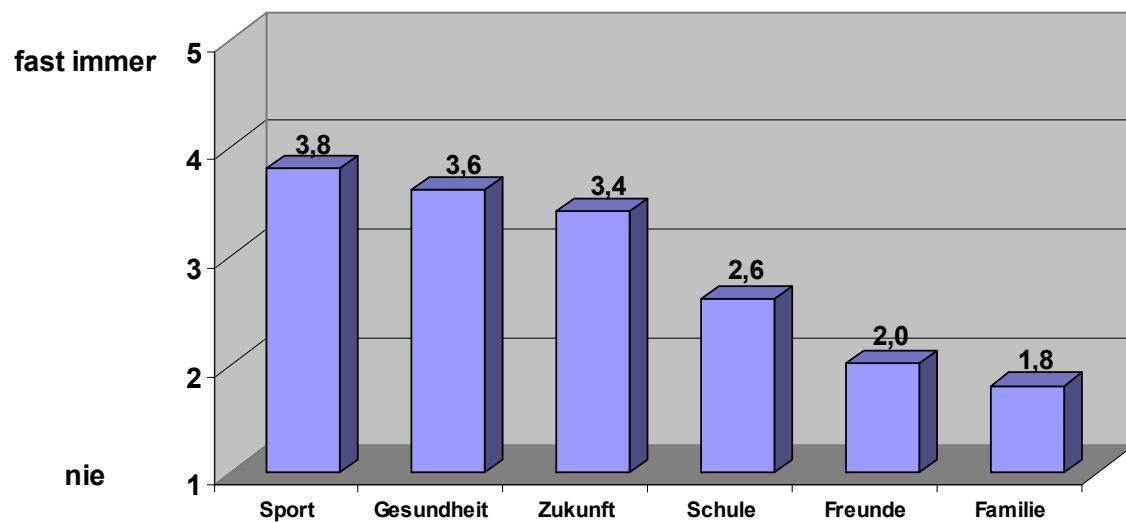


Abbildung 14: Lebensbereiche, über die Nachwuchssportler mit ihrem Trainer reden wollen (Rangreihe, Mittelwerte)

Frageformulierung: Über welche Bereiche deines Lebens würdest du gerne mit deinem Trainer / deiner Trainerin reden wollen?	Ablehnung („nie“, „selten“)	Neutral („manchmal“)	Zustimmung („fast immer“, „oft“)	N
Familie	76,9 %	17,5 %	5,6 %	424
Freunde	68,5 %	23,2 %	8,3 %	422
Schule	47,2 %	29,7 %	23,1 %	421
Zukunft (z.B. sportliche Ziele, Beruf, Studium)	18,8 %	30 %	51,2 %	426
Gesundheit (z.B. Verletzungen)	15 %	26,3 %	58,7 %	419
Sport (z.B. Trainingsgestaltung, Konflikte mit Mannschaftskollegen / -kolleginnen)	14,5 %	19,7 %	65,8 %	421

Tabelle 40: Zustimmung und Ablehnung zu den Lebensbereichen, über die Nachwuchssportler mit ihren Trainern reden wollen (in %, n)

(51,2%) würden gerne „oft oder „fast immer“ über den Bereich „Zukunft“ sprechen. Für den Bereich „Sport“ wurden als beispielhafte Gesprächsthemen „Trainingsgestaltung“ und „Konflikt mit Mannschaftskollegen“ angeführt. Nun wäre es natürlich interessant zu wissen, inwieweit diese Beispiele die Beantwortung der Frage bei den Jugendlichen

beeinflusst haben. Sollten sie dabei eine gewichtige Rolle gespielt haben, so wäre darauf hinzuweisen, dass hier zur realen Wahrnehmung der Jugendlichen ein klares Missverhältnis zu beobachten ist, da nur 37% bzw. 22% der Befragten der Aussage zustimmen, dass ihr Trainer sie ermutigt, „mit ihm über Probleme zu sprechen, die die Mannschaft betreffen“ bzw. „Vorschläge zum Training zu machen“. Im Bereich „Gesundheit“ dürften die Nachwuchstrainer die Erwartungen der Athleten erfüllen, da ca. zwei Drittel der Athleten angeben, dass ihr Trainer sich „oft“ oder „fast immer“ nach ihrem Wohlergehen erkundigt, wenn sie längere Zeit beim Training fehlen. Um für den Bereich „Zukunft“ einen Vergleich zur konkreten Trainerwahrnehmung anstellen zu können, müssen wir ein Item heranziehen, das bis jetzt noch nicht ausgewertet wurde, da es im Rahmen der Faktorenbildung aus statistischen Gründen eliminiert wurde. Die Aussage „Mein Trainer spricht mit mir über meine persönliche Entwicklung und meine Ziele“ wird lediglich von 35% der Jugendlichen mit „oft“ oder „fast immer“ beantwortet, woraus vermutet werden kann, dass auch für den Bereich „Zukunft“ eine höhere Gesprächsbereitschaft der Trainer aus Sicht der Jugendlichen wünschenswert ist.

Abbildung 14 zeigt ebenfalls, dass Gespräche mit dem Trainer über Themen aus den Lebensbereichen „Schule“, „Freunde“ und „Familie“ von den Nachwuchssportlern stark abgelehnt werden. Mehr als drei Viertel (76,9%) wollen „nie“ oder „selten“ über ihre Familie mit dem Trainer sprechen, mehr als zwei Drittel (68,5%) lehnen Gespräche über Freunde ab und fast die Hälfte (47,2%) tut dies für den Bereich „Schule“. Dieses Ergebnis muss in engem Zusammenhang mit jener Einschätzung der Jugendlichen gesehen werden, wonach nur ca. ein Drittel der Befragten das Gefühl hat, „oft oder „fast immer“ mit ihrem Trainer über persönliche Dinge reden zu können. Es gibt nun zwei Interpretationsmöglichkeiten: Entweder wollen die Nachwuchssportler tatsächlich nicht über diese Themen mit ihrem Trainer sprechen oder sie würden schon gerne auch über persönliche Gespräche mit ihrem Trainer führen, wollen dies aber in der momentanen Situation nicht, da ihr Trainer möglicherweise wenig Bereitschaft dazu signalisiert und ihnen das Vertrauen fehlt, persönliche Probleme in einem Vier-Augen-Gespräch anzusprechen. Für die zweite Auslegung würde sprechen, dass 44% der Befragten angeben, dass ihr Trainer „nie“ oder „selten“ mit ihren Eltern sprechen würde, wenn sie zu Hause Probleme hätten. Andererseits sind mehr als die Hälfte der Auffassung, dass ihr Trainer auf schulische Probleme Rücksicht nimmt. Die Wahrheit wird wohl wie so oft in der Mitte liegen, aber unabhängig davon bleibt die Forderung an die Nachwuchstrainer bestehen, auch für persönliche Probleme der Jugendlichen, die nicht direkt den Sport betreffen, ein offenes Ohr zu haben und diese Einstellung den Jugendlichen auch zu vermitteln.

Die zweite Frage an die Erwartungen der Jugendlichen kümmert sich ebenfalls um den Bereich der sozialen Unterstützung durch die Nachwuchstrainer.

	Ablehnung („nie“, „selten“)	Neutral („manchmal“)	Zustimmung („fast immer“, „oft“)	Mittelwert (Standardabweichung)
Würdest du bei Problemen mit der Familie oder mit der Schule die Hilfe deines Trainers / deiner Trainerin in Anspruch nehmen?	56,8 %	23 %	20,2 %	2,4 (1,23)
Mein/e Trainer/in würde mit meinen Eltern reden, wenn ich zu Hause Probleme habe.	43,5 %	22,9 %	33,6 %	2,8 (1,41)
Mein/e Trainer/in nimmt Rücksicht auf schulische Probleme (Indem z.B. bei schlechten Noten der Trainingsumfang einzelner Spieler/innen verringert wird).	24,7 %	24 %	51,3 %	3,4 (1,3)

Tabelle 41: Der Vergleich zwischen den Erwartungen und der realen Wahrnehmung der Jugendlichen bezüglich der „sozialen Unterstützung“ des Trainers (n=426)

Tabelle 41 zeigt ein ähnliches Bild, wie es zuvor bei den Wünschen nach Gesprächen zu den Bereichen „Familie“ und „Schule“ beobachtet werden konnte. Da der Inanspruchnahme von Hilfe einer Person im Regelfall zunächst ein Gespräch über das jeweilige Problem vorausgeht, gelten die oben angestellten Überlegungen zur Interpretation auch für dieses Ergebnis.

In der Folge werden nun die restlichen drei Fragen zu den Erwartungen an die Nachwuchstrainer direkt den entsprechend gleich formulierten Aussagen aus dem Block der „pädagogischen Kompetenz“ gegenübergestellt und miteinander verglichen.

Die nächste Frage beschäftigte sich damit, in welchem Ausmaß sich die Nachwuchsspieler positives Feedback in Form von Lob von ihrem Trainer wünschen. Es kam heraus, dass 71% der Jugendlichen „oft“ oder „fast immer“ bei guten Leistungen Lob erwarten und knapp ein Viertel (24,2%) zumindest „manchmal“ lobende Worte wünscht. Tabelle 42 zeigt, dass die Nachwuchstrainer diesem Wunsch offenbar in ausreichendem Maße nachkommen, da die Häufigkeitsverteilungen beider Fragen annähernd gleich sind.

	Ablehnung („nie“, „selten“)	Neutral („manchmal“)	Zustimmung („fast immer“, „oft“)	Mittelwert (Standardabweichung)
Wünschst du dir Lob von deinem/r Trainer/in bei guten Leistungen im Training oder im Spiel?	4,9 %	24,2 %	70,9 %	4,0 (0,94)
Mein/e Trainerin lobt mich für gute Leistungen im Training.	10,6 %	20,1 %	69,3 %	3,9 (1,03)

Tabelle 42: Der Vergleich zwischen den Erwartungen und der realen Wahrnehmung der Jugendlichen bezüglich des „positiven Feedbacks“ des Trainers (n=426)

Ähnliches lässt sich für die Erwartungen an die Leistungsorientierung der Trainer sagen. Auch hier decken sich die Erwartungen weitestgehend mit den realen Wahrnehmungen der Nachwuchssportler. 44% der Nachwuchsspieler möchten, dass ihr Trainer „oft“ oder „fast immer“ auf einen guten Tabellenplatz achtet, was in der realen Wahrnehmung nur knapp überboten wird, da hier 49% dieser Aussage zustimmen. Die größte Differenz von zwölf Prozentpunkten ergibt sich in der neutralen Rubrik („manchmal“). Hier lässt sich der relativ hohe Anteil von einem Drittel in Bezug auf die Erwartungshaltung der Jugendlichen dahingehend interpretieren, dass einige Jugendliche sehr wohl kritisch mit dem Thema Leistung umgehen können und der Erfolg nicht immer das Maß aller Dinge darstellt. Darüber hinaus überrascht es, dass immerhin knapp ein Viertel (24,1%) der jugendlichen Leistungssportler möchte, dass ihr Trainer „selten“ oder „nie“ auf einen guten Tabellenplatz achtet. Möglicherweise sind die Vertreter dieser Gruppe der wohl durchdachten Ansicht, dass eine positive Leistungsentwicklung auch ohne einen guten Tabellenplatz stattfinden kann oder es stehen andere Motive für das Sporttreiben (Kameradschaft,...) im Vordergrund.

	Ablehnung („nie“, „selten“)	Neutral („manchmal“)	Zustimmung („fast immer“, „oft“)	Mittelwert (Standardabweichung)
Möchtest du, dass dein/e Trainer/in vor allem auf einen guten Tabellenplatz achtet?	24,1 %	32,4 %	43,5 %	3,3 (1,2)
Mein/e Trainer/in achtet vor allem auf einen guten Tabellenplatz.	29,3 %	22 %	48,7 %	3,3 (1,31)

Tabelle 43: Der Vergleich zwischen den Erwartungen und der realen Wahrnehmung der Jugendlichen bezüglich der „Leistungsorientierung“ des Trainers (n=423)

	Ablehnung („nie“, „selten“)	Neutral („manchmal“)	Zustimmung („fast immer“, „oft“)	Mittelwert (Standardabweichung)
Würdest du mit deinem/r Trainer/in auch außerhalb des Trainings etwas unternehmen wollen?	50 %	26,2 %	23,8 %	2,7 (1,24)
Mein/e Trainer/in unternimmt auch außerhalb des Trainings etwas mit uns Spieler/innen (der Mannschaft).	62,4 %	20,3 %	17,3 %	2,3 (1,15)

Tabelle 44: Der Vergleich zwischen den Erwartungen und der realen Wahrnehmung der Jugendlichen bezüglich „außersportlicher Aktivitäten“ mit dem Trainer (n=427)

Schließlich wurden die Nachwuchssportler noch befragt, ob sie mit ihrem Trainer auch außerhalb des Trainings etwas unternehmen wollen. Die Hälfte der Jugendlichen schloss diese Möglichkeit aus, jeweils ein Viertel würde dies „manchmal“ bzw. „oft“ oder „fast

immer“ machen wollen. Verglichen mit der Wahrnehmung der Jugendlichen lässt sich sagen, dass sich wohl der eine oder andere Sportler ein wenig mehr Kontakt mit dem Trainer außerhalb der Trainingszeiten wünschen würde. Für die Beantwortung dieser Frage gilt ebenfalls, dass die Jugendlichen stark vom realen Verhalten der Trainer, d.h. wie sie außersportlichen Begegnungen gegenüber stehen und wie sehr sie die Jugendlichen an sie heranlassen, beeinflusst werden. Grundsätzlich wurde bereits in Kapitel 7.3 festgehalten, dass viele Trainer hier eine Möglichkeit auslassen, die Beziehungen zu ihren Spielern zu verbessern.

7.6 Vergleiche zwischen ausgewählten Untergruppen

Nachdem im vorigen Teil der Auswertung die erhobenen Daten deskriptiv dargestellt wurden, werden in den folgenden Kapiteln prüfstatistische Fragestellungen zur Arbeit beantwortet. Dabei geht es in erster Linie um Vergleiche zwischen jeweils zwei Teilstichproben der Grundgesamtheit, die eine tiefergreifende Analyse der bereits vorgestellten Ergebnisse ermöglichen.

7.6.1 Die Gruppe der 12-14jährigen und der 15-18jährigen im Vergleich

In diesem Kapitel wollen wir herausfinden, ob abhängig von der Altersstufe der Sportler Unterschiede in der Wahrnehmung der pädagogischen Kompetenz ihrer Trainer bzw. des Trainingsklimas sowie in den Erwartungen an ihre Trainer zu beobachten sind. Zu diesem Zweck wurde die Gesamtstichprobe in zwei Altersklassen unterteilt (siehe Kap. 7.1), die neben statistischen Überlegungen auch aus entwicklungspsychologischer Sicht durchaus sinnvoll ist. Während für die Jungen im 14./15. Lebensjahr die erste puberale Phase (Pubeszenz) einsetzt, ist dieser Altersabschnitt für die meisten Mädchen durch den Übergang in die zweite puberale Phase (Adoleszenz) gekennzeichnet (vgl. Asmus, 1994). Damit erfolgt diese Unterteilung vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Theorien im Bezug auf Entwicklung der kognitiven Strukturen auf der einen und Leistungsfähigkeit der Jugendlichen auf der anderen Seite.

Zunächst wird es nun darum gehen, beide Altersklassen in Bezug auf die Wahrnehmung der pädagogischen Kompetenz und des motivationalen Trainingsklimas zu vergleichen.

Nullhypothese 1: Es bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen der Altersgruppe der 12-14jährigen und der Altersgruppe der 15-18jährigen Leistungssportler in Bezug auf die Wahrnehmung folgender Verhaltensdimensionen ihres Trainers bzw. in Bezug auf die Wahrnehmung des Trainingsklimas:

Pädagogische Kompetenz:

- Empathie und Achtung
- Vermittlungsfähigkeit und Förderung von Solidarität
- Positives Feedback
- Soziale Unterstützung
- Demokratisches Verhalten
- Leistungsorientierung / autoritäres Verhalten

Motivationales Trainingsklima

- Wettbewerbsorientiertes Trainingsklima
- Aufgabenorientiertes Trainingsklima

	12-14 - Jährige (n= 187) Zustimmung*	15-18 - Jährige (n= 243) Zustimmung*	Signifikanz des Unterschieds (t-Test)
Pädagogische Kompetenz			
Empathie und Achtung	43%	37%	0,03**
Vermittlung / Förderung von Solidarität	74%	64%	0,00
Positives Feedback	79%	65%	0,00
Soziale Unterstützung	33%	34%	0,25
Demokratisches Verhalten	27%	22%	0,09
Leistungsorientierung / autoritärer Führungsstil	54%	51%	0,94
Trainingsklima			
Wettbewerbsorientiertes Trainingsklima	28%	30%	0,02
Aufgabenorientiertes Trainingsklima	66%	66%	0,86

* Die Zustimmung ist definiert durch die Angaben 4 oder 5 auf einer 5-Punkt-Skala, mit der Bedeutung 4... „oft“ und 5... „fast immer“.

** Signifikanz des Unterschieds nach U-Test, da Schiefe außerhalb des Intervalls [-1,1] bei den 12-14jährigen

Tabelle 45: Die Wahrnehmung der 12-14jährigen und der 15-18jährigen im Vergleich

Aus den in Tabelle 45 ausgewiesenen Werten geht hervor, dass in Bezug auf die Verhaltensdimensionen „Empathie und Achtung“, „Vermittlung und Förderung von Solidarität“ und „Positives Feedback“ signifikante Unterschiede zwischen den Altersgruppen auftreten. Alle drei Faktoren erhalten von der Gruppe der 12-14jährigen eine deutlich höhere Zustimmung. Weiters nehmen die jüngeren Sportler tendenziell auch ein höheres Maß an demokratischem Verhalten bei ihren Trainern wahr. Leistungsorientierung und soziale Unterstützung der Trainer hingegen werden von den Jugendlichen beider Altersgruppen annähernd gleich eingeschätzt und erhalten in etwa von jedem zweiten bzw. jedem dritten Zustimmung.

Im Bereich des motivationalen Trainingsklimas kommt es bezüglich des Faktors „Wettbewerbsorientiertes Trainingsklima“ zu einem signifikanten Unterschied, wobei hier die Älteren verstärkt ein solches Trainingsklima wahrnehmen. In beiden Altersgruppen überwiegt der Faktor „Aufgabenorientierung“, der jeweils eine 2/3-Zustimmung erhält.

Dieses Ergebnis wird durch den Vergleich der beiden Altersgruppen bezüglich der einzelnen Items zu den Faktoren bestätigt. Tabelle 46 zeigt eine Auflistung aller Items, bei denen ein signifikanter Unterschied ($p < 0,05$) festgestellt werden konnte.

Empathie
Mein/e Trainer/in ist ein menschliches Vorbild für mich.
Mein/e Trainer/in tröstet mich, wenn ich in einem wichtigen Spiel meine Leistung nicht gebracht habe.
Vermittlung / Förderung von Solidarität
Mein/e Trainer/in überhört unsere Fragen und Anmerkungen.
Mein/e Trainer/in drückt sich bei Erklärungen unklar aus.
Mein/e Trainer/in regt sich sehr auf, wenn wir ein Spiel verloren haben.
Mein/e Trainer/in achtet darauf, dass alle verstanden haben, worum es bei den einzelnen Übungen geht.
Mein/e Trainer/in achtet darauf, dass wir als Mannschaft auftreten.
Positives Feedback
Mein/e Trainer/in lobt mich für gute Leistungen im Training.
Mein/e Trainer/in zeigt, dass er/sie sich freut, wenn ich eine gute Leistung bringe.
Mein/e Trainer/in sagt mir nach einem Spiel, woran ich seiner/ihrer Meinung nach noch arbeiten muss.
Wettbewerbsorientiertes Trainingsklima
In meiner Trainingsgruppe ist es wichtig, besser als andere zu sein.

Tabelle 46: Items der pädagogischen Kompetenz und des motivationalen Trainingsklima, bei denen ein signifikanter Unterschied zwischen den Altersgruppen auftritt

Offenbar werden Trainer bei den 12-14jährigen Sportlern noch eher als Vorbild angesehen als bei ihren älteren Kollegen. Dieses Ergebnis bestätigt die These, wonach sich Jugendliche im Laufe ihres Entwicklungsprozesses nach und nach von ihren Idolen und Vorbildern lösen und zu eigenständigen Persönlichkeiten werden. Des Weiteren erfahren die jüngeren Spieler wohl häufiger Trost und Zuwendung von ihren Trainern, was zwar auf den ersten Blick nachvollziehbar erscheint, jedoch keinesfalls bedeuten soll, dass eine wohlgemeinte emotionale Unterstützung von Seiten der Trainer für 15-18jährige Leistungssportler nicht wichtig ist. Ein etwas überraschendes Ergebnis zeigt sich im Bereich der Vermittlungsfähigkeit bzw. Förderung von Solidarität von den Trainern. Hier haben die 15-18jährigen scheinbar häufiger den Eindruck, dass ihr Trainer ihre Fragen überhört, sich bei Erklärungen unklar ausdrückt und sich bei Niederlagen sehr aufregt, und nehmen gleichzeitig seltener wahr, dass ihr Trainer das Solidaritätsgefühl innerhalb der Mannschaft stärkt. Speziell was die Fähigkeiten zur Vermittlung betrifft, hätte man denken

können, dass diese von den Jugendlichen mit zunehmendem Alter stärker wahrgenommen werden, da hier eine bessere Basis zum Dialog im Training gegeben sein sollte. Zum Faktor „Positives Feedback“ lässt sich eindeutig sagen, dass die 12-14jährigen Sportler offensichtlich mehr Lob und positive Rückmeldungen bekommen als ihre älteren Kollegen. In Bezug auf das Trainingsklima dagegen scheinen die 15-18jährigen eine höhere Wettbewerbsorientierung wahrzunehmen und verstärkt das Gefühl zu haben, dass es wichtig ist, besser als andere zu sein.

Die **Nullhypothese1** wurde daher wie folgt:

verifiziert: Es bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen der Altersgruppe der 12-14jährigen und der Altersgruppe der 15-18jährigen Leistungssportler in Bezug auf die Wahrnehmung von

- Soziale Unterstützung
- Demokratisches Verhalten
- Leistungsorientierung / autoritäres Verhalten
- Aufgabenorientiertes Trainingsklima

falsifiziert: Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen der Altersgruppe der 12-14jährigen und der Altersgruppe der 15-18jährigen Leistungssportler in Bezug auf die Wahrnehmung von

- Empathie und Achtung (12-14jährigen ▲)
- Vermittlungsfähigkeit / Förderung von Solidarität (12-14 jährigen ▲)
- Positives Feedback (12-14 jährigen ▲)
- Wettbewerbsorientiertes Trainingsklima (15-18jährigen ▲)

Nun kümmern wir uns um die Unterschiede zwischen den Altersgruppen, die hinsichtlich der Erwartungen an die Trainer bestehen.

Nullhypothese 2: Es bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen der Altersgruppe der 12-14jährigen und der Altersgruppe der 15-18jährigen Leistungssportler in Bezug auf die Erwartungen an ihre Trainer zu folgenden Themen:

- Gespräche über Familie
- Gespräche über Freunde
- Gespräche über Schule
- Gespräche über Zukunft
- Gespräche über Gesundheit
- Gespräche über Sport
- Lob vom Trainer
- Hilfe bei Problemen in Schule oder Familie
- Leistungsorientierung des Trainers
- Freizeitgestaltung mit dem Trainer

	12-14 jährige (n= 185) Zustimmung*	15-18 jährige (n= 239) Zustimmung*	Signifikanz des Unterschieds (t-Test)
Gespräche über „Familie“	4%	7%	0,10
Gespräche über „Freunde“	8%	8%	0,13
Gespräche über „Schule“	23%	23%	0,36
Gespräche über „Zukunft“	47%	54%	0,00
Gespräche über „Gesundheit“	54%	62%	0,02
Gespräche über „Sport“	62%	69%	0,28
Lob vom Trainer	75%	68%	0,92
Hilfe bei persönl. Problemen	17%	23%	0,05
Leistungsorientierung	45%	43%	0,22
Freizeitgestaltung mit Trainer	21%	26%	0,26

* Die Zustimmung ist definiert durch die Angaben 4 oder 5 auf einer 5-Punkt-Skala, mit der Bedeutung 4... „oft“ und 5... „fast immer“.

Tabelle 47: Erwartungen von den 12-14jährigen und 15-18jährigen im Vergleich

Ein Blick auf die Ergebnisse in Tabelle 47 zeigt, dass hier kaum Unterschiede im Antwortverhalten der beiden Altersgruppen zu beobachten sind. Die statistische Prüfung ergab lediglich bei drei Items einen signifikanten Unterschied. Dabei ist es wenig verwunderlich, dass die 15-18jährigen häufiger über die Themen „Zukunft“ und „Gesundheit“ mit ihrem Trainer sprechen wollen als die jüngere Altersgruppe, da die Mehrheit der Inhalte dieser Themen (z.B. Studium oder Verletzungen) zumeist erst mit zunehmendem Alter an Bedeutung gewinnt. Obwohl beide Altersgruppen eine Inanspruchnahme der Hilfe des Trainers bei Problemen in der Schule oder mit der Familie tendenziell ablehnen, ist die Bereitschaft dazu bei der Gruppe der 15-18jährigen signifikant höher, da vermutlich eine gewisse Reife notwendig ist, um den Trainer in dieser Angelegenheit anzusprechen.

Die **Nullhypothese 2** wurde daher wie folgt:

verifiziert: Es bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen den 12-14jährigen und den 15-18jährigen Leistungssportlern in Bezug auf ihre Erwartungen zu :

- Gespräche über Familie / Freunde / Schule / Sport
- Lob vom Trainer
- Leistungsorientierung des Trainers
- Freizeitgestaltung mit dem Trainer

Die **Nullhypothese 2** wurde daher wie folgt:

falsifiziert: Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den 12-14jährigen und den 15-18jährigen Leistungssportlern in Bezug auf ihre Erwartungen zu :

- Gespräche über Zukunft (15-18jährigen ▲)
- Gespräche über Gesundheit (15-18 jährigen ▲)
- Hilfe bei Problemen in Schule oder Familie (15-18jährigen ▲)

Es ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass sich die Altersgruppen zu unterschiedlichen Teilen aus Jugendlichen, die einen männlichen Trainer haben, und Jugendlichen, die von einer Frau trainiert werden, zusammensetzen und es so möglich ist, dass altersspezifische Unterschiede in Wirklichkeit durch das Geschlecht des Trainers beeinflusst werden. Wie bereits in Kapitel 7.2 dargestellt wurde, beträgt der Anteil der weiblichen Trainer bei den 12-14jährigen 61% und ist damit gleich groß wie der Anteil der männlichen Trainer bei den 15-18jährigen. Im Folgenden werden daher zusätzlich die altersspezifischen Unterschiede für jede Gruppe getrennt untersucht (Tab. 48).

	12-14 - Jährige (n= 187) Zustimmung*	15-18 - Jährige (n= 243) Zustimmung*	Signifikanz des Unterschieds (t-Test)
Pädagogische Kompetenz			
Empathie und Achtung weiblicher Trainer (n=83) männlicher Trainer (n=341)	37% 45%	41% 36%	0,32 0,00
Vermittlung / Solidarität weiblicher Trainer (n=83) männlicher Trainer (n=341)	73% 74%	74% 62%	0,87 0,00
Positives Feedback weiblicher Trainer (n=83) männlicher Trainer (n=341)	73% 82%	59% 65%	0,07 0,00**
Soziale Unterstützung weiblicher Trainer (n=83) männlicher Trainer (n=341)	21% 37%	41% 33%	0,00 0,55
Demokratisches Verhalten weiblicher Trainer (n=83) männlicher Trainer (n=341)	28% 27%	29% 20%	0,67 0,06
Leistungsorientierung weiblicher Trainer (n=83) männlicher Trainer (n=341)	56% 55%	27% 55%	0,00 0,21
Trainingsklima			
Wettbewerbsorientierung weiblicher Trainer (n=83) männlicher Trainer (n=341)	23% 31%	16% 33%	0,86 0,06
Aufgabenorientierung weiblicher Trainer (n=83) männlicher Trainer (n=341)	65% 66%	74% 65%	0,33 0,47

* Die Zustimmung ist definiert durch die Angaben 4 oder 5 auf einer 5-Punkt-Skala, mit der Bedeutung 4... „oft“ und 5... „fast immer“.

** Signifikanz des Unterschieds nach U-Test, da Schiefe außerhalb des Intervalls [-1,1] bei den 12-14jährigen

Tabelle 48: Altersgruppen im Vergleich (getrennt nach dem Geschlecht des Trainers)

Es ist zu beobachten, dass der Vergleich der Altersgruppen für jene Teilstichprobe der Jugendlichen, die einen männlichen Trainer haben, fast zum gleichen Ergebnis kommt, wie der für die Gesamtstichprobe. Dies ist insofern nicht weiter verwunderlich, da ja die Teilstichprobe „Männliche Trainer“ 80% der Gesamtstichprobe ausmacht. Es bestehen also signifikante Unterschiede zwischen den 12-14jährigen und den 15-18jährigen bezüglich der Faktoren „Empathie“, „Vermittlung/Solidarität“ und „Positives Feedback“, nur der Faktor „Wettbewerbsorientierung“ weist hier keinen signifikanten, sondern einen tendenziellen Unterschied auf.

Interessanterweise zeigt sich nun für die Gruppe der Jugendlichen mit einem weiblichen Trainer ein verändertes Bild. Hier treten signifikante Unterschiede bezüglich der Verhaltensdimensionen „Soziale Unterstützung“ und „Leistungsorientierung“ auf. Während die 15-18jährigen scheinbar ein höheres Maß an sozialer Unterstützung erwarten dürfen, sind es die 12-14jährigen, die ihre Trainerinnen als leistungsorientierter wahrnehmen. Weibliche Trainerinnen dürften somit mit zunehmendem Alter der Athleten zu Ansprechpersonen für persönliche Probleme werden und weniger autoritär bzw. leistungsorientiert wirken.

Männliche Trainer hingegen scheinen mit zunehmendem Alter der Sportler Lob und emotionale Zuwendung etwas zurückzunehmen und auch in Bezug auf ihre Vermittlungsarbeit im Training etwas nachlässig zu werden.

Auf einen Vergleich der einzelnen Items für beide Gruppen wird an dieser Stelle verzichtet, da dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde.

Abschließend werden noch die Erwartungen an die Trainer für beide Gruppen getrennt dargestellt (Tab. 49). Dabei ist wieder festzuhalten, dass für die Gruppe der Jugendlichen mit einem männlichen Trainer dasselbe Ergebnis zu beobachten ist wie für die Gesamtstichprobe, wobei der Unterschied zwischen den Altersgruppen in Bezug auf den Faktor „Gespräche über Gesundheit“ hier nur mehr ein tendenzieller ist.

	12-14 - Jährige (n= 187)	15-18 - Jährige (n= 243)	Signifikanz des Unterschieds (t-Test)
	Zustimmung*	Zustimmung*	
Gespräche über „Familie“ weiblicher Trainer (n=83) männlicher Trainer (n=341)	2% 5%	13% 6%	0,02** 0,51
Gespräche über „Freunde“ weiblicher Trainer (n=83) männlicher Trainer (n=341)	4% 9%	26% 6%	0,00** 0,70

	12-14 - Jährige (n= 187) Zustimmung*	15-18 - Jährige (n= 243) Zustimmung*	Signifikanz des Unterschieds (t-Test)
Gespräche über „Schule“ weiblicher Trainer (n=83) männlicher Trainer (n=341)	10% 27%	23% 23%	0,01 0,76
Gespräche über „Zukunft“ weiblicher Trainer (n=83) männlicher Trainer (n=341)	41% 49%	52% 55%	0,08 0,02
Gespräche über „Gesundheit“ weiblicher Trainer (n=83) männlicher Trainer (n=341)	55% 53%	68% 62%	0,06 0,06
Gespräche über „Sport“ weiblicher Trainer (n=83) männlicher Trainer (n=341)	53% 66%	84% 66%	0,01** 0,68
Lob vom Trainer weiblicher Trainer (n=83) männlicher Trainer (n=341)	73% 74%	77% 67%	0,78 0,92
Hilfe bei persönl. Problemen weiblicher Trainer (n=83) männlicher Trainer (n=341)	6% 21%	32% 21%	0,00** 0,89
Leistungsorientierung weiblicher Trainer (n=83) männlicher Trainer (n=341)	55% 42%	27% 45%	0,05 0,84
Freizeitgestaltung mit Trainer weiblicher Trainer (n=83) männlicher Trainer (n=341)	18% 24%	58% 21%	0,00 0,44

* Die Zustimmung ist definiert durch die Angaben 4 oder 5 auf einer 5-Punkt-Skala, mit der Bedeutung 4... „oft“ und 5... „fast immer“.

** Signifikanz des Unterschieds nach U-Test, da Schiefe außerhalb des Intervalls [-1,1] bei den 12-14jährigen

Tabelle 49: Erwartungen der Altersgruppen im Vergleich (getrennt nach dem Geschlecht des Trainers)

Betrachtet man nun die signifikanten und tendenziellen Unterschiede für die Gruppe der Jugendlichen mit einer Trainerin, so zeigt sich folgende Tendenz: Mit zunehmendem Alter dürften das Gesprächsbedürfnis hinsichtlich sämtlich angeführter Lebensbereiche sowie die Bereitschaft, bei persönlichen Problemen Hilfe anzunehmen und in der Freizeit etwas mit der Trainerin zu unternehmen, deutlich steigen. Im Gegensatz dazu nimmt der Wunsch nach einer erhöhten Leistungsorientierung mit zunehmendem Alter deutlich ab. Offenbar gelingt es weiblichen Trainerinnen besser als ihren männlichen Kollegen zumindest von den älteren Sportlern als Vertrauensperson und Gesprächspartner wahrgenommen zu werden.

7.6.2 Mädchen und Jungen im Vergleich

Dieser Abschnitt ist der Thematisierung geschlechtsspezifischer Unterschiede in Bezug auf die Wahrnehmung der pädagogischen Kompetenz der Trainer, des Trainingsklimas und der Erwartungen an die Trainer gewidmet. Dabei wird in Analogie zum vorigen Kapitel zunächst ein geschlechtsspezifischer Vergleich innerhalb der Gesamtstichprobe durchgeführt.

Nullhypothese 3 Es bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in Bezug auf die Wahrnehmung folgender Verhaltensdimensionen ihres Trainers bzw. in Bezug auf die Wahrnehmung des Trainingsklimas:

Pädagogische Kompetenz:

- Empathie und Achtung
- Vermittlungsfähigkeit und Förderung von Solidarität
- Positives Feedback
- Soziale Unterstützung
- Demokratisches Verhalten
- Leistungsorientierung / autoritäres Verhalten

Motivationales Trainingsklima

- Wettbewerbsorientiertes Trainingsklima
- Aufgabenorientiertes Trainingsklima

Betrachtet man das Ergebnis der Prüfung in Tabelle 50, so zeigt sich eine klare Tendenz. Bis auf den Faktor „Vermittlungsfähigkeit / Förderung von Solidarität“ schätzen die männlichen Jugendlichen ihre Trainer in allen Verhaltensdimensionen der pädagogischen Kompetenz höher ein. Zu signifikanten Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen kommt es bezüglich der Wahrnehmung der Empathie und Achtung, der sozialen Unterstützung, des demokratischen Verhaltens und der Leistungsorientierung der Trainer. Besonders deutlich zeigt sich der Unterschied hinsichtlich des Faktors „Leistungsorientierung / autoritärer Führungsstil“ (Differenz in der Zustimmung = zwölf Prozentpunkte). Offenbar nehmen hier die Jungen verstärkt ein autoritäres Trainerverhalten in Verbindung mit einem hohen Leistungsdenken ihrer Trainer wahr. Die signifikanten Unterschiede in den anderen drei Faktoren könnten dahingehend interpretiert werden, dass hier anscheinend für die Trainer Nachholbedarf in der angemessenen Betreuung weiblicher Athleten besteht.

Im Bereich des Trainingsklimas kommt es wie beim Vergleich der Altersgruppen zu einem signifikanten Unterschied bezüglich der Wahrnehmung des „wettbewerbsorientierten

Klimas“, wobei hier wiederum die Jungen den größeren Mittelwert aufweisen. Diese Einschätzung bestätigt möglicherweise indirekt das oben beschriebene Ergebnis zum Faktor „Leistungsorientierung / autoritärer Führungsstil“.

	Mädchen (n= 176) Zustimmung*	Jungen (n= 254) Zustimmung*	Signifikanz des Unterschieds (t-Test)
Pädagogische Kompetenz			
Empathie und Achtung	35%	43%	0,01
Vermittlung / Förderung von Solidarität	69%	68%	0,38
Positives Feedback	69%	72%	0,21
Soziale Unterstützung	29%	36%	0,01
Demokratisches Verhalten	22%	25%	0,01
Leistungsorientierung / autoritärer Führungsstil	45%	57%	0,00
Trainingsklima			
Wettbewerbsorientiertes Trainingsklima	21%	35%	0,00
Aufgabenorientiertes Trainingsklima	67%	65%	0,54

* Die Zustimmung ist definiert durch die Angaben 4 oder 5 auf einer 5-Punkt-Skala, mit der Bedeutung 4... „oft“ und 5... „fast immer“.

Tabelle 50: Die Wahrnehmung der Mädchen und Jungen im Vergleich

In Tabelle 51 sind nun wieder jene Items aufgelistet, bei denen der Vergleich zwischen den beiden Geschlechtern einen signifikanten Unterschied ($p < 0,05$) ergeben hat. Dabei wird im Wesentlichen das oben beschriebene Bild bestätigt. Die (menschliche) Vorbildfunktion des Trainers scheint von den Jungen eher angenommen zu werden, als von den Mädchen. Dies kann nun darin begründet sein, dass die Jungen offenbar ein höheres Maß an emotionaler Zuwendung und Rücksichtnahme für persönliche Probleme empfinden und ihren Trainer gleichzeitig häufiger als ernsthaften Gesprächspartner, auch in Bezug auf die Trainingsplanung, wahrnehmen. Weiters entsteht für Jungen häufiger der

Empathie
Mein/e Trainer/in muntert mich auf, wenn es im Training mal „nicht läuft“.
Mein/e Trainer/in ermutigt mich, mit ihm/ ihr über Probleme zu sprechen, die die Mannschaft betreffen.
Mein/e Trainer/in fragt nach unserer Meinung zu wichtigen Meisterschaftsspielen.
Mein/e Trainer/in ist ein menschliches Vorbild für mich.
Vermittlung / Förderung von Solidarität
Mein/e Trainer/in regt sich sehr auf, wenn wir ein Spiel verloren haben.
Mein/e Trainer/in drückt sich bei Erklärungen unklar aus. (Mädchen ▲)
Soziale Unterstützung
Ich kann mit meinem/r Trainer/in über persönliche Dinge (z.B. Probleme mit der Familie, mit der Schule,...) reden.
Mein/e Trainer/in nimmt Rücksicht auf schulische Probleme.
Demokratisches Verhalten
Mein/e Trainer/in ermutigt uns, Vorschläge zum Training zu machen.
Leistungsorientierung / autoritärer Führungsstil
Mein/e Trainer/in sorgt für strenge Disziplin im Training.
Mein/e Trainer/in wertet mit uns nach einem Spiel unsere Leistung aus.
Wettbewerbsorientiertes Trainingsklima
In meiner Trainingsgruppe können nur wenige die „Stars“ sein.
In meiner Trainingsgruppe werden wir ermutigt, unsere Mannschaftskollegen zu übertrumpfen.
In meiner Trainingsgruppe ist es wichtig, besser als andere zu sein.
Aufgabenorientiertes Trainingsklima
In meiner Trainingsgruppe stellt die Trainerin/der Trainer sicher, dass wir die Fertigkeiten, die wir noch nicht gut beherrschen, verbessern. (Mädchen ▲)

Tabelle 51: Items der pädagogischen Kompetenz und des motivationalen Trainingsklima, bei denen ein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern auftritt

Eindruck, dass sich ihr Trainer nach einem verlorenen Spiel sehr aufregt, was die Wahrnehmung einer verstärkten Leistungsorientierung unterstreicht. Mädchen hingegen haben öfter das Gefühl, dass sich ihr Trainer bei Erklärungen unklar ausdrückt.

In Bezug auf das Trainingsklima in der Gruppe ist es für die Jungen häufiger wichtig, andere zu überbieten und besser zu sein, während die Mädchen vor allem wahrnehmen, dass im Training gezielt an der Verbesserung der Fähigkeiten und Fertigkeiten jeder einzelnen gearbeitet wird.

Die **Nullhypothese 3** wurde daher wie folgt:

- verifiziert:** Es bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in Bezug auf die Wahrnehmung von
- Vermittlungsfähigkeit und Förderung von Solidarität
 - Positives Feedback
 - Aufgabenorientiertes Trainingsklima
- falsifiziert:** Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen der in Bezug auf die Wahrnehmung von
- Empathie und Achtung (Jungen ▲)
 - Soziale Unterstützung (Jungen ▲)
 - Demokratisches Verhalten (Jungen ▲)
 - Leistungsorientierung / autoritäres Verhalten (Jungen ▲)
 - Wettbewerbsorientiertes Trainingsklima (Jungen ▲)

Nun bleibt zu klären, ob auch bezüglich der Erwartungen an die Trainer geschlechtsspezifische Unterschiede zu beobachten sind.

- Nullhypothese 4:** Es bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in Bezug auf die Erwartungen an ihre Trainer zu den Themen:
- Gespräche über Familie
 - Gespräche über Freunde
 - Gespräche über Schule
 - Gespräche über Zukunft
 - Gespräche über Gesundheit
 - Gespräche über Sport
 - Lob vom Trainer
 - Hilfe bei Problemen in Schule oder Familie
 - Leistungsorientierung des Trainers
 - Freizeitgestaltung mit dem Trainer

Tabelle 52 listet die signifikanten Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bezüglich der Erwartungen an die Trainer auf. Man sieht, dass die Jungen offenbar häufiger Gespräche mit dem Trainer wünschen als die Mädchen. Signifikante Unterschiede ergeben sich hierbei in folgenden Bereichen: Freunde, Schule, Zukunft und Sport. Als Erklärungsversuch für dieses Ergebnis kann nun – ähnlich wie in Kapitel 7.5 – angeführt werden, dass die männlichen Sportler öfters als die weiblichen ihre Trainer auch als Gesprächspartner wahrnehmen und deswegen auch öfters das Gespräch mit dem Trainer suchen. Die Mädchen möchten also in geringerem Ausmaß mit ihrem Trainer über diese Lebensbereiche diskutieren, da sie scheinbar weniger das Gefühl haben, mit diesem ernsthaft darüber reden zu können. Weiters wünschen sich die Mädchen häufiger Lob von ihrem

	Mädchen (n= 174) Zustimmung*	Jungen (n= 250) Zustimmung*	Signifikanz des Unterschieds (t-Test)
Gespräche über „Familie“	5%	6%	0,43
Gespräche über „Freunde“	7%	9%	0,01**
Gespräche über „Schule“	16%	28%	0,00
Gespräche über „Zukunft“	43%	57%	0,00
Gespräche über „Gesundheit“	55%	61%	0,06
Gespräche über „Sport“	63%	68%	0,04
Lob vom Trainer	76%	67%	0,02
Hilfe bei persönl. Problemen	16%	23%	0,56
Leistungsorientierung	36%	48%	0,01
Freizeitgestaltung mit Trainer	23%	24%	0,07

* Die Zustimmung ist definiert durch die Angaben 4 oder 5 auf einer 5-Punkt-Skala, mit der Bedeutung 4... „oft“ und 5... „fast immer“.

** Signifikanz des Unterschieds nach U-Test, da Schiefe außerhalb des Intervalls [-1,1] bei den Mädchen

Tabelle 52: Erwartungen von den Mädchen und Jungen im Vergleich

Trainer, während die Jungen eher erwarten, dass ihr Trainer vor allem auf einen guten Tabellenplatz achtet, und somit ihrem eigenen Wunsch nach einer verstärkten Leistungsorientierung des Trainers Ausdruck verleihen.

Die **Nullhypothese 4** wurde daher wie folgt:

verifiziert: Es bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in Bezug auf die Erwartungen an ihren Trainer zu folgenden Themen:

- Gespräche über Familie
- Gespräche über Gesundheit
- Hilfe bei Problemen in Schule oder Familie
- Freizeitgestaltung mit dem Trainer

falsifiziert: Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in Bezug auf die Erwartungen an ihren Trainer zu folgenden Themen:

- Gespräche über Freunde (Jungen ▲)
- Gespräche über Schule (Jungen ▲)
- Gespräche über Zukunft (Jungen ▲)
- Gespräche über Sport (Jungen ▲)
- Lob vom Trainer (Mädchen ▲)
- Leistungsorientierung des Trainers (Jungen ▲)

Ähnlich wie beim Vergleich der Altersgruppen, muss an dieser Stelle für den Vergleich der Geschlechter festgehalten werden, dass sich beide Gruppen zu unterschiedlichen Teilen aus Jugendlichen, die einen männlichen Trainer haben, und Jugendlichen, die von einer Frau trainiert werden, zusammensetzen. Somit ist nicht auszuschließen, dass geschlechts-spezifische Unterschiede in Wirklichkeit durch das Geschlecht des Trainers beeinflusst werden. Aus Kap. 7.2 geht hervor, dass das Verhältnis der weiblichen zu den männlichen Trainern innerhalb der Teilstichprobe der weiblichen Jugendlichen 1 : 2 ist, während bei den männlichen Athleten fast nur männliche Trainer anzutreffen sind (Verhältnis 1 : 9). In Analogie zum vorigen Kapitel werden daher im Folgenden zusätzlich die geschlechts-spezifischen Unterschiede für jede Gruppe getrennt untersucht (Tab. 53).

	Mädchen (n= 176) Zustimmung*	Jungen (n= 254) Zustimmung*	Signifikanz des Unterschieds (t-Test)
Pädagogische Kompetenz			
Empathie und Achtung weiblicher Trainer (n=83) männlicher Trainer (n=341)	43% 31%	28% 44%	0,10 0,00
Vermittlung / Solidarität weiblicher Trainer (n=83) männlicher Trainer (n=341)	75% 65%	68% 68%	0,14 0,48
Positives Feedback weiblicher Trainer (n=83) männlicher Trainer (n=341)	71% 67%	59% 74%	0,04 0,02
Soziale Unterstützung weiblicher Trainer (n=83) männlicher Trainer (n=341)	24% 31%	41% 36%	0,04 0,06
Demokratisches Verhalten weiblicher Trainer (n=83) männlicher Trainer (n=341)	33% 16%	24% 26%	0,22 0,00
Leistungsorientierung weiblicher Trainer (n=83) männlicher Trainer (n=341)	39% 50%	57% 57%	0,02 0,09
Trainingsklima			
Wettbewerbsorientierung weiblicher Trainer (n=83) männlicher Trainer (n=341)	15% 24%	33% 35%	0,00 0,00
Aufgabenorientierung weiblicher Trainer (n=83) männlicher Trainer (n=341)	74% 64%	56% 66%	0,02 0,47

* Die Zustimmung ist definiert durch die Angaben 4 oder 5 auf einer 5-Punkt-Skala, mit der Bedeutung 4... „oft“ und 5... „fast immer“.

Tabelle 53: Mädchen und Jungen im Vergleich (getrennt nach dem Geschlecht des Trainers)

Zunächst wollen wir die Gruppe jener jugendlichen Sportler betrachten, die bei einem Mann trainieren. Hier zeigt sich eine deutliche Tendenz, wobei die männlichen Jugendlichen sämtlichen Verhaltensdimensionen der pädagogischen Kompetenz ihrer Trainer sowie den beiden Ausprägungen des Trainingsklimas höher zustimmen als ihre weibli-

chen Kolleginnen. Signifikante Unterschiede ergeben sich dabei für die Faktoren „Empathie und Achtung“, „Positives Feedback“, „Leistungsorientierung / autoritärer Führungsstil“ und „Wettbewerbsorientierung“, ein tendenzieller Unterschied für den Faktor „Demokratisches Verhalten“. Die männlichen Jugendlichen erfahren von ihrem Trainer offenbar deutlich häufiger emotionale Zuwendung und Lob und nehmen einen autoritäreren Führungsstil wahr, den sie sich wohl auch zeitweise erwarten. Dieses Ergebnis könnte dahingehend interpretiert werden, dass bei männlichen Trainern ein geschlechtshomogenes Trainer-Athleten-Verhältnis im Vergleich zum geschlechtsheterogenen Verhältnis positive Einflüsse auf die Beziehung zwischen Trainer und Sportler hat. Im Umkehrschluss ist das Ergebnis ein Indiz für die besondere Herausforderung an einen männlichen Trainer eine Mädchenmannschaft entsprechend zu betreuen.

Für die Gruppe der jugendlichen Leistungssportler, die von einer Frau trainiert werden, kann diese These größtenteils bestätigt werden. Für die Verhaltensdimensionen „Empathie und Achtung“, „Vermittlungsfähigkeit und Förderung von Solidarität“, „Positives Feedback“ und „Demokratisches Verhalten“ kann eine höhere Zustimmung der Mädchen festgehalten werden, wobei es bezüglich des „Positiven Feedbacks“ zu einem signifikanten Unterschied kommt. Offenbar scheinen Trainer Lob – bewusst oder unbewusst – gerade an gleichgeschlechtliche Schützlinge in höherem Maße zu verteilen. Überraschend ist jedoch, dass es in Bezug auf die soziale Unterstützung durch weibliche Trainer zu einem signifikanten Unterschied zwischen Mädchen und Jungen kommt, wobei hier die Jungen eine höhere Zustimmung aufweisen. Weit weniger überraschend ist, dass es bezüglich der Leistungsorientierung bzw. des autoritären Führungsstils zu einem signifikanten Unterschied zugunsten der Jungen kommt, da wir bereits beim Vergleich der Geschlechter innerhalb der Gesamtstichprobe gesehen haben, dass es offenbar üblich ist, dass männlichen Jugendteams im Trainingsalltag autoritärer begegnet wird und sie eine höhere Leistungsorientierung ihres Trainers empfinden. Dies wird durch den signifikanten Unterschied in Bezug auf das wettbewerbsorientierte Trainingsklima unterstrichen, während die Mädchen bei weiblichen Trainern eine signifikant höhere Aufgabenorientierung im Trainingsgeschehen wahrnehmen. Die Ergebnisse für die Stichprobe der jugendlichen Sportler mit einem weiblichen Trainer sind jedoch aufgrund der kleinen Teilstichprobe der Jungen, die bei einer Frau trainieren ($n = 24$), mit Vorsicht zu betrachten.

Zum Abschluss dieses Kapitels werfen wir noch einen Blick auf den Vergleich zwischen den Geschlechtern in Bezug auf die Erwartungen an männliche bzw. weibliche Trainer.

	Mädchen (n= 176) Zustimmung*	Jungen (n= 254) Zustimmung*	Signifikanz des Unterschieds (t-Test)
Gespräche über „Familie“ weiblicher Trainer (n=83) männlicher Trainer (n=341)	5% 5%	8% 6%	0,54 0,40
Gespräche über „Freunde“ weiblicher Trainer (n=83) männlicher Trainer (n=341)	14% 3%	8% 9%	0,87 0,00**
Gespräche über „Schule“ weiblicher Trainer (n=83) männlicher Trainer (n=341)	12% 16%	21% 29%	0,64 0,00
Gespräche über „Zukunft“ weiblicher Trainer (n=83) männlicher Trainer (n=341)	48% 40%	38% 59%	0,24 0,00
Gespräche über „Gesundheit“ weiblicher Trainer (n=83) männlicher Trainer (n=341)	60% 53%	58% 62%	0,90 0,08
Gespräche über „Sport“ weiblicher Trainer (n=83) männlicher Trainer (n=341)	64% 62%	67% 68%	0,58 0,03
Lob vom Trainer weiblicher Trainer (n=83) männlicher Trainer (n=341)	76% 76%	71% 67%	0,34 0,08
Hilfe bei persönl. Problemen weiblicher Trainer (n=83) männlicher Trainer (n=341)	19% 15%	8% 25%	0,26 0,27
Leistungsorientierung weiblicher Trainer (n=83) männlicher Trainer (n=341)	38% 36%	58% 47%	0,06 0,04
Freizeitgestaltung mit Trainer weiblicher Trainer (n=83) männlicher Trainer (n=341)	31% 20%	38% 23%	0,26 0,03

* Die Zustimmung ist definiert durch die Angaben 4 oder 5 auf einer 5-Punkt-Skala, mit der Bedeutung 4... „oft“ und 5... „fast immer“.

** Signifikanz des Unterschieds nach U-Test, da Schiefe außerhalb des Intervalls [-1,1] bei den Mädchen

Tabelle 54: Erwartungen der Mädchen und Jungen im Vergleich (getrennt nach dem Geschlecht des Trainers)

Wiederum wollen wir uns zunächst um die Gruppe der Jugendlichen mit einem männlichen Trainer kümmern. Die in Tabelle 54 ausgewiesenen signifikanten Unterschiede bestätigen die These, dass männliche Trainer vor allem von den Jungen als Gesprächspartner, Helfer und Freund wahrgenommen werden, da diese Trainerrollen von den männlichen Sportlern auch in höherem Maße erwartet werden. Von Seiten der Mädchen scheint hier eine gewisse Reserviertheit gegenüber männlichen Trainern zu bestehen. Des Weiteren wünschen sie sich auch tendenziell häufiger Lob von ihren männlichen Trainern, da diese – wie oben erwähnt – in diesem Bereich offenbar ihre männlichen Athleten bevorzugen.

Für die Gruppe der Jugendlichen mit einem weiblichen Trainer lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern beobachten. Lediglich in Bezug auf den Faktor „Leistungsorientierung der Trainerin“ kommt es zu einem tendenziellen Unterschied, wobei erwartungsgemäß die Jungen eine höhere Zustimmung aufweisen. Interessant ist, dass auch hier die Mädchen häufiger Lob von ihren Trainerinnen erwarten, obwohl in der Wahrnehmung des „positiven Feedbacks“ eine deutliche Bevorzugung der Mädchen zu beobachten war. Damit bestätigt sich, dass Mädchen im Allgemeinen mehr Lob von ihrem Trainer bzw. ihrer Trainerin erwarten als Jungen.

7.6.3 Weibliche und männliche Trainer im Vergleich

Im letzten Kapitel dieses Abschnitts soll nun untersucht werden, inwiefern das Geschlecht des Trainers einen Einfluss auf die Wahrnehmung der Jugendlichen hat. Dazu wird zunächst ein Vergleich zwischen der Gruppe jener Athleten, die einen männlichen Trainer haben, und der Gruppe mit einem weiblichen Trainer durchgeführt. Aufgrund der Ergebnisse in den beiden vorigen Kapiteln liegt die Vermutung nahe, dass es hier zu Unterschieden in der Wahrnehmung der pädagogischen Kompetenz und des Trainingsklimas durch die Jugendlichen kommt.

Nullhypothese 5: Es bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen Jugendlichen mit weiblichem Trainer und Jugendlichen mit männlichem Trainer in Bezug auf die Wahrnehmung folgender Verhaltensdimensionen ihres Trainers bzw. in Bezug auf die Wahrnehmung des Trainingsklimas:

Pädagogische Kompetenz:

- Empathie und Achtung
- Vermittlungsfähigkeit und Förderung von Solidarität
- Positives Feedback
- Soziale Unterstützung
- Demokratisches Verhalten
- Leistungsorientierung / autoritäres Verhalten

Motivationales Trainingsklima

- Wettbewerbsorientiertes Trainingsklima
- Aufgabenorientiertes Trainingsklima

Die Überprüfung dieser Hypothese zeigt (Tab. 55), dass es bezüglich der Verhaltensdimensionen „Vermittlungsfähigkeit und Förderung von Solidarität“ sowie „Leistungsorientierung / autoritärer Führungsstil“ zu signifikanten Unterschieden kommt. Während also männliche Trainer – gemäß klischeehafter Erwartungen – von ihren Schützlingen als leistungsorientierter und autoritärer wahrgenommen werden, sind es offenbar die weiblichen Trainer, die sich verstärkt um ein Zusammengehörigkeitsgefühl kümmern und um eine gute Vermittlung der Trainingsinhalte bemüht sind.

Ein weiterer signifikanter Unterschied ergab sich in Bezug auf die Wettbewerbsorientierung im Trainingsgeschehen, wobei auch hier erwartungsgemäß die Zustimmung der Jugendlichen mit einem männlichen Trainer höher ist.

	Weiblicher Trainer (n= 83) Zustimmung*	Männlicher Trainer (n= 341) Zustimmung*	Signifikanz des Unterschieds (t-Test)
Pädagogische Kompetenz			
Empathie und Achtung	38%	40%	0,93
Vermittlung / Förderung von Solidarität	73%	68%	0,05
Positives Feedback	68%	72%	0,65
Soziale Unterstützung	29%	34%	0,27
Demokratisches Verhalten	28%	23%	0,45
Leistungsorientierung / autoritärer Führungsstil	44%	55%	0,01
Trainingsklima			
Wettbewerbsorientiertes Trainingsklima	20%	32%	0,01
Aufgabenorientiertes Trainingsklima	68%	65%	0,46

* Die Zustimmung ist definiert durch die Angaben 4 oder 5 auf einer 5-Punkt-Skala, mit der Bedeutung 4... „oft“ und 5... „fast immer“.

Tabelle 55: Die Wahrnehmung der Jugendlichen mit männlichem und mit weiblichem Trainer im Vergleich

Empathie
Mein/e Trainer/in sucht bei Niederlagen den Fehler sowohl bei seiner/ihrer Arbeit als auch bei uns Spieler/innen. (Männliche Trainer ▲)
Vermittlung / Förderung von Solidarität
Mein/e Trainer/in achtet darauf, dass alle verstanden haben, worum es bei den einzelnen Übungen geht. (Weibl. Trainer ▲)
Mein/e Trainer/in regt sich sehr auf, wenn wir ein Spiel verloren haben. (Männliche Trainer ▲)
Mein/e Trainer/in drückt sich bei Erklärungen unklar aus. (Männliche Trainer ▲)
Soziale Unterstützung
Mein/e Trainer/in nimmt Rücksicht auf schulische Probleme. (Weibliche Trainer ▲)
Demokratisches Verhalten
Mein/e Trainer/in berücksichtigt Kritik und Verbesserungsvorschläge von uns. (Weibliche Trainer ▲)

Leistungsorientierung / autoritärer Führungsstil
Mein/e Trainer/in wertet mit uns nach einem Spiel unsere Leistung aus. (Männliche Trainer ▲)
Wettbewerbsorientiertes Trainingsklima
In meiner Trainingsgruppe werden wir ermutigt, unsere Mannschaftskollegen zu übertrumpfen. (Männliche Trainer ▲)
In meiner Trainingsgruppe ist es wichtig, besser als andere zu sein. (Männliche Trainer ▲)
Aufgabenorientiertes Trainingsklima
In meiner Trainingsgruppe stellt die Trainerin/der Trainer sicher, dass wir die Fertigkeiten, die wir noch nicht gut beherrschen, verbessern. (Weibliche Trainer ▲)

Tabelle 56: Items der pädagogischen Kompetenz und des motivationalen Trainingsklima, bei denen ein signifikanter Unterschied auftritt

Ein Blick auf Tabelle 56 bestätigt, die oben festgehaltenen Unterschiede in der Wahrnehmung der Jugendlichen. Die hohe wahrgenommene Leistungsorientierung bei den männlichen Trainern drückt sich darin aus, dass sie sich scheinbar häufiger bei Niederlagen stark aufregen, gleichzeitig aber auch häufiger um eine Auswertung der Leistung ihrer Schützlinge im Spiel bemüht sind. Weibliche Trainer hingegen dürften im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen öfters auf verständliche Erklärungen der Trainingsinhalte achten sowie stärker auf Verbesserungsvorschläge zur Trainingsgestaltung bzw. schulische Probleme eingehen. Im Bereich des Trainingsklimas bestätigt sich die Tendenz, dass bei männlichen Trainern eher eine Wettbewerbsorientierung, bei weiblichen eher eine Aufgabenorientierung wahrgenommen wird, wobei insgesamt gesagt werden muss, dass in beiden Gruppen ein aufgabenorientiertes Trainingsklima dominiert.

Die **Nullhypothese 5** wurde daher wie folgt:

verifiziert: Es bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Jugendlichen mit einem weiblichen Trainer und den Jugendlichen mit einem männlichen Trainer in Bezug auf die Wahrnehmung von

- Empathie und Achtung
- Positives Feedback
- Soziale Unterstützung
- Demokratisches Verhalten
- Aufgabenorientiertes Trainingsklima

falsifiziert: Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Jugendlichen mit einem weiblichen Trainer und den Jugendlichen mit einem männlichen Trainer in Bezug auf die Wahrnehmung von

- Vermittlungsfähigkeit und Förderung von Solidarität (weibliche Trainer ▲)
- Leistungsorientierung / autoritäres Verhalten (männliche Trainer ▲)
- Wettbewerbsorientiertes Trainingsklima (männliche Trainer ▲)

Der Vergleich der Gruppen in Bezug auf den Bereich „Erwartungen“ zeigt folgendes Bild:

Nullhypothese 6: Es bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen Jugendlichen mit weiblichem Trainer und Jugendlichen mit männlichem Trainer in Bezug auf die Erwartungen an ihre Trainer zu folgenden Themen:

- Gespräche über Familie
- Gespräche über Freunde
- Gespräche über Schule
- Gespräche über Zukunft
- Gespräche über Gesundheit
- Gespräche über Sport
- Lob vom Trainer
- Hilfe bei Problemen in Schule oder Familie
- Leistungsorientierung des Trainers
- Freizeitgestaltung mit dem Trainer

	Weiblicher Trainer (n= 83) Zustimmung*	Männlicher Trainer (n= 341) Zustimmung*	Signifikanz des Unterschieds (t-Test)
Gespräche über „Familie“	6%	6%	0,43
Gespräche über „Freunde“	12%	7%	0,51
Gespräche über „Schule“	15%	25%	0,10
Gespräche über „Zukunft“	45%	53%	0,02
Gespräche über „Gesundheit“	60%	59%	0,54
Gespräche über „Sport“	65%	66%	0,43
Lob vom Trainer	74%	70%	0,26
Hilfe bei persönl. Problemen	16%	21%	0,40
Leistungsorientierung	44%	44%	0,78
Freizeitgestaltung mit Trainer	33%	22%	0,06

* Die Zustimmung ist definiert durch die Angaben 4 oder 5 auf einer 5-Punkt-Skala, mit der Bedeutung 4... „oft“ und 5... „fast immer“.

Tabelle 57: Erwartungen der Jugendlichen mit männlichem und mit weiblichem Trainer im Vergleich

Man sieht also, dass die Erwartungshaltung an die Trainer offenbar kaum vom Geschlecht der Trainer abhängig ist. Der einzige signifikante Unterschied besagt, dass sich die Jugendlichen mit einem männlichen Trainer wohl häufiger Gespräche über die Zukunft wünschen, während die Athleten mit einer Frau als Trainerin tendenziell häufiger mit dieser auch außerhalb des Trainings etwas unternehmen wollen.

Die **Nullhypothese 6** wurde daher wie folgt:

verifiziert: Es bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Jugendlichen mit einem weiblichen Trainer und den Jugendlichen mit einem männlichen Trainer in Bezug auf die Erwartungen an ihren Trainer zu folgenden Themen:

- Gespräche über Familie / Freunde / Schule / Gesundheit / Sport
- Lob vom Trainer
- Hilfe bei Problemen in Schule oder Familie
- Leistungsorientierung des Trainers
- Freizeitgestaltung mit dem Trainer

falsifiziert: Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Jugendlichen mit einem weiblichen Trainer und den Jugendlichen mit einem männlichen Trainer in Bezug auf die Erwartungen an ihren Trainer zu folgenden Themen:

- Gespräche über Zukunft (männliche Trainer ▲)

Ähnlich wie in den beiden vorigen Kapiteln ist es auch hier für den Vergleich zwischen den weiblichen und männlichen Trainern interessant, die Gesamtstichprobe für eine tiefergehende Analyse weiter aufzuteilen. Dabei bietet sich eine Trennung nach dem Geschlecht der Athleten an, da die Anteile an weiblichen bzw. männlichen Athleten in beiden Gruppen stark unterschiedlich sind. Die Gruppe der Jugendlichen mit weiblichem Trainer besteht zu mehr als 70% aus weiblichen Athletinnen, während zwei Drittel der Jugendlichen mit einem männlichen Trainer auch männliche Sportler sind. Daher werden nun die Unterschiede, die sich aus dem Geschlecht des Trainers ergeben, für beide Geschlechter getrennt untersucht.

Tabelle 58 weist die Unterschiede für den Vergleich zwischen den Jugendlichen mit weiblichem Trainer und den Jugendlichen mit männlichem Trainer getrennt nach dem Geschlecht der Jugendlichen auf.

Für die Gruppe der männlichen Jugendlichen ergibt sich lediglich für den Faktor „Positives Feedback“ ein signifikanter Unterschied und für den Faktor „Empathie und Achtung“ ein tendenzieller Unterschied, wobei in beiden Fällen die männlichen Trainer eine höhere Zustimmung erfahren. Dieses Ergebnis könnte wiederum als Indiz für die positiven Auswirkungen geschlechtshomogener Trainer - Athlet - Beziehungen angesehen werden, wobei die Aussagekraft des Ergebnisses aufgrund der kleinen Anzahl der Jungen mit weiblichem Trainer (n= 24) kritisch betrachtet werden muss.

	Weibliche Trainer (n= 176) Zustimmung*	Männliche Trainer (n= 254) Zustimmung*	Signifikanz des Unterschieds (t-Test)
Pädagogische Kompetenz			
Empathie und Achtung Mädchen (n=170) Jungen (n=254)	43% 28%	31% 44%	0,01 0,06
Vermittlung / Solidarität Mädchen (n=170) Jungen (n=254)	75% 68%	65% 68%	0,02 0,91
Positives Feedback Mädchen (n=170) Jungen (n=254)	71% 59%	67% 73%	0,10 0,02
Soziale Unterstützung Mädchen (n=170) Jungen (n=254)	24% 41%	31% 36%	0,40 0,43
Demokratisches Verhalten Mädchen (n=170) Jungen (n=254)	33% 24%	16% 26%	0,00 0,20
Leistungsorientierung Mädchen (n=170) Jungen (n=254)	39% 57%	50% 57%	0,02 0,70
Trainingsklima			
Wettbewerbsorientierung Mädchen (n=170) Jungen (n=254)	15% 33%	24% 35%	0,10 0,77
Aufgabenorientierung Mädchen (n=170) Jungen (n=254)	74% 56%	64% 66%	0,07 0,11

* Die Zustimmung ist definiert durch die Angaben 4 oder 5 auf einer 5-Punkt-Skala, mit der Bedeutung 4... „oft“ und 5... „fast immer“.

Tabelle 58: Jugendliche mit männlichem und mit weiblichem Trainer im Vergleich (getrennt nach dem Geschlecht der Jugendlichen)

Umso interessanter ist daher die Frage, wie weibliche Sportlerinnen ihre Trainer bzw. Trainerinnen wahrnehmen. 59 Mädchen trainieren bei einer Frau, 111 haben einen Mann als Trainer. Das Ergebnis legt nahe, dass die weiblichen Trainerinnen scheinbar einen besseren Zugang zu den Mädchen finden, da sie in den Bereichen „Empathie und Achtung“, „Vermittlungsfähigkeit und Förderung von Solidarität“ und „Demokratisches Verhalten“ eine signifikant höhere Zustimmung erfahren als ihre männlichen Kollegen. Diese wiederum werden von den Mädchen als deutlich leistungsorientierter und autoritärer eingeschätzt. Im Bereich des Trainingsklimas nehmen die Mädchen bei den weiblichen Trainern tendenziell eine höhere Aufgabenorientierung und bei den männlichen Trainern tendenziell eine höhere Wettbewerbsorientierung wahr.

Im Bereich der Erwartungen ergab der geschlechtsspezifische Vergleich der beiden Gruppen keine neuen Erkenntnisse.

7.7 Der Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung der pädagogischen Kompetenz / des Trainingsklimas und der Selbsteinschätzung der Jugendlichen

In diesem abschließenden Kapitel soll nun ein kurzer Einblick darüber gegeben werden, inwieweit die Selbsteinschätzung der Jugendlichen durch deren Wahrnehmung einzelner Verhaltensdimensionen ihrer Trainer beeinflusst wird. Wie bereits in Kapitel 5.2 angeführt, wurden die jugendlichen Leistungssportler im vierten Teil des Fragebogens gebeten, sich in Bezug auf die drei Merkmale „Selbstvertrauen im Spiel“, „Beitrag zur Kameradschaft in der Mannschaft“ und „Positionsausfüllung innerhalb der Mannschaft“ anhand einer sechsstufigen Skala (1 – sehr klein / sehr schlecht; 6 – sehr groß / sehr gut) selbst einzuschätzen. Zusätzlich wurde gefragt, ob sie sich für „einen der besten, der mittelmäßigen oder der schwächeren Spieler“ in ihrer Mannschaft halten würden. Die Ergebnisse dieser Fragen sollen an dieser Stelle kurz dargestellt werden.

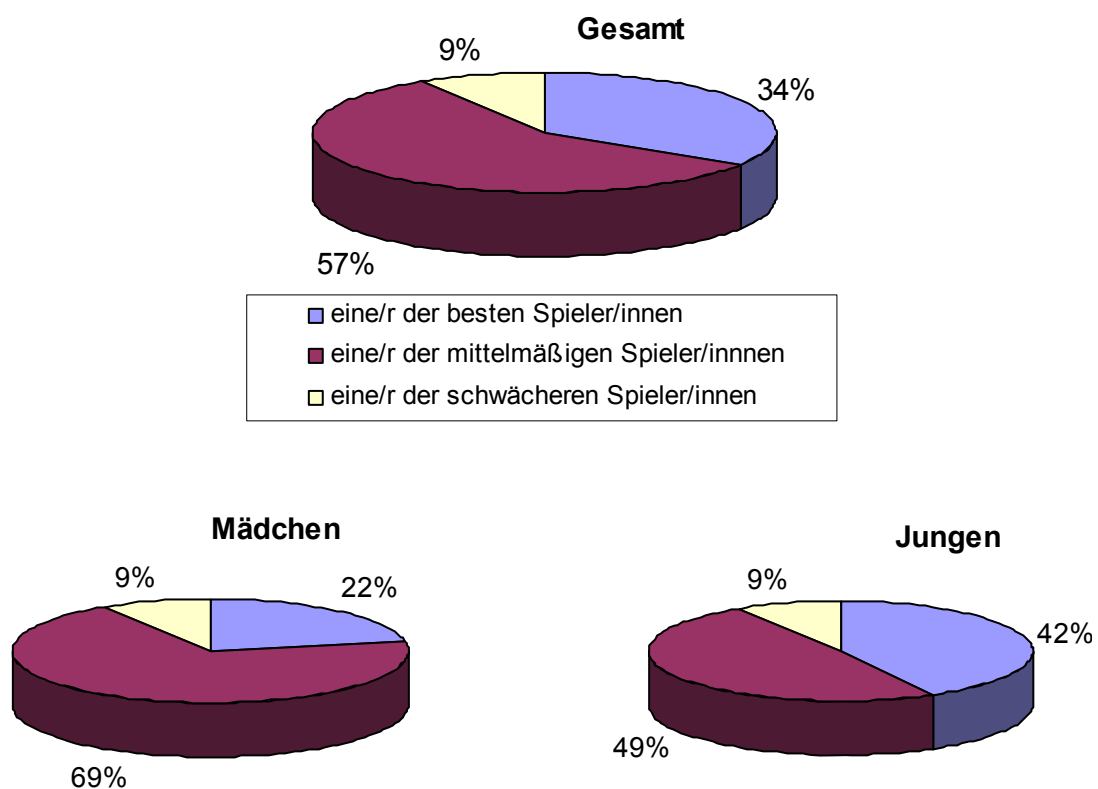


Abbildung 15: Selbsteinschätzung der eigenen Spielstärke durch die Jugendlichen (n=422)

Zunächst betrachten wir die Beurteilung der eigenen Spielstärke durch die Athleten. Jeder dritte Spieler ist also der Auffassung, dass er einer der besten Spieler in der Mannschaft sei, mehr als die Hälfte der Befragten (57%) ordnen sich dem Mittelbereich zu, und nur

knapp jeder zehnte der Gruppe der schwächeren Spieler. Ein geschlechtsspezifischer Vergleich ergibt, dass die Jungen ihre Spielstärke offenbar signifikant höher einschätzen als die Mädchen⁵. Während bei den Jungen mehr als 40% angeben, dass sie zu den besten Spielern gehören, wächst der Anteil der Mädchen im Bereich der mittelmäßigen Spielerinnen auf knapp 70% an. Ob daraus nun gefolgert werden kann, dass die Jungen ein höheres Selbstbewusstsein haben oder die Mädchen eine realistischere Einschätzung, bleibt an dieser Stelle offen. Ein weiterer signifikanter Unterschied in Bezug auf die Selbsteinschätzung der eigenen Spielstärke ergibt sich beim Vergleich der Jugendlichen mit männlichem Trainer und der Jugendlichen mit weiblichem Trainer⁶. Demnach schätzen Jugendliche mit einem männlichen Trainer ihr Können deutlich höher ein.

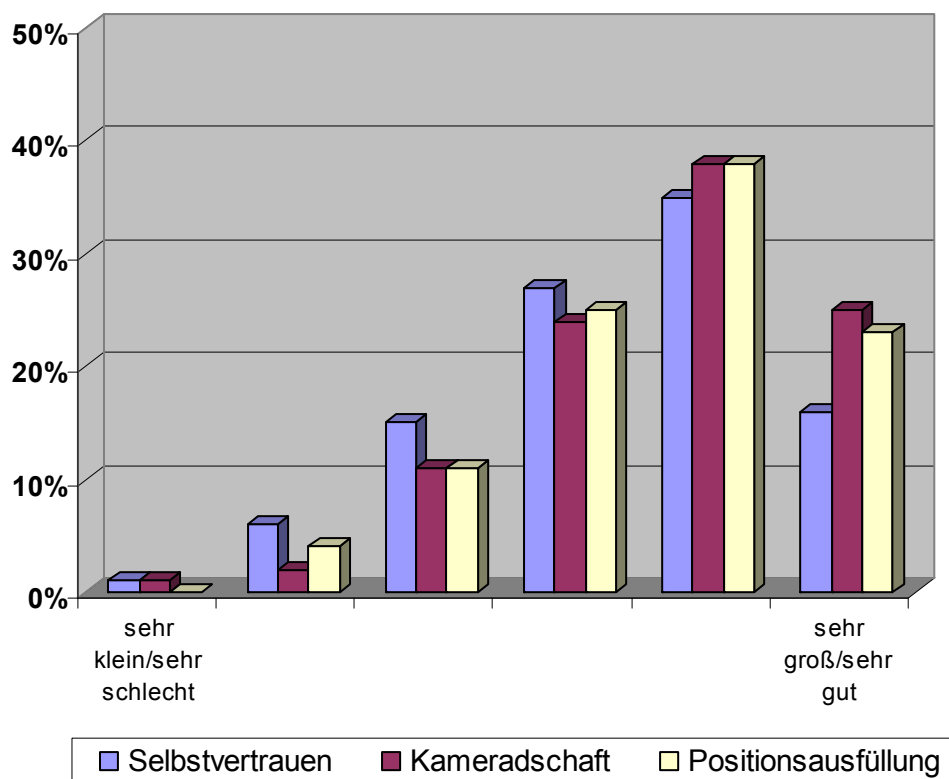


Abbildung 16: Selbsteinschätzung der Jugendlichen (in %, n= 425)

Die Ergebnisse der Selbsteinschätzung zu den anderen Aspekten zeigen durchaus ein positives Bild: Mehr als 60% der befragten Spieler sind der Meinung, dass ihr Beitrag zur Kameradschaft bzw. ihre Positionsausfüllung innerhalb der Mannschaft „groß“ oder „sehr groß“ bzw. „gut“ oder „sehr gut“ ist, jeder zweite gibt an, dass er im Spiel „großes“ oder „sehr großes“ Selbstvertrauen besitzt. Ein geschlechtsspezifischer Vergleich zeigt, dass

⁵ U-Test: sig.=0,00

⁶ U-Test: sig.=0,00

sich die männlichen Sportler in Bezug auf die Faktoren „Selbstvertrauen“⁷ und „Positions-ausfüllung“⁸ signifikant höher einschätzen als ihre weiblichen Kolleginnen, was insofern nicht sehr verwunderlich ist, da zwischen der Selbsteinschätzung der „Spielstärke“ und der Selbsteinschätzung des „Selbstvertrauens“ ($r=0,46$) bzw. der „Positionsausfüllung“ ($r=0,50$) jeweils ein hoch signifikanter Zusammenhang ($\text{sig.} = 0,00$) besteht. Dasselbe Ergebnis ist für den Vergleich zwischen den Jugendlichen mit männlichem und jenen mit weiblichem Trainer zu beobachten, wobei die mittels U-Test errechneten Irrtumswahrscheinlichkeiten hier $p = 0,13$ bzw. $p = 0,47$ sind.

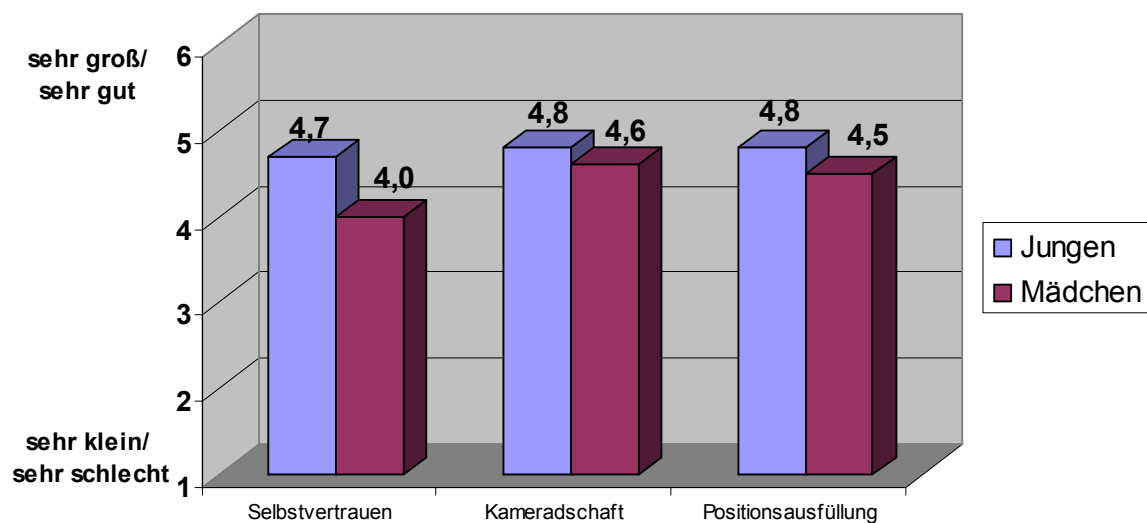


Abbildung 17: Selbsteinschätzung der Jungen und Mädchen (Mittelwerte, $n = 425$)

Nun stellt sich noch die Frage, ob die Wahrnehmung einzelner Faktoren der pädagogischen Kompetenz der Trainer die Selbsteinschätzung der Jugendlichen beeinflusst. Zur Beantwortung dieser Frage wird nun jeweils der Zusammenhang zwischen diesen einzelnen Faktoren ermittelt und durch den Korrelationskoeffizienten nach Spearman dargestellt.

Nullhypothese 7:

Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung der jugendlichen Leistungssportler und deren Wahrnehmung der pädagogischen Kompetenz ihrer Trainer und des motivationalen Trainingsklimas.

⁷ U-Test: $\text{sig.} = 0,00$

⁸ U-Test: $\text{sig.} = 0,00$

Tabelle 59 weist nur jene Korrelationen aus, die auch signifikant sind, wobei sich allgemein festhalten lässt, dass zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und deren Wahrnehmung der pädagogischen Kompetenz ihrer Trainer lediglich ein schwacher Zusammenhang zu beobachten ist, da der Wert sämtlicher Korrelationskoeffizienten im Intervall von 0 bis 0,4 liegt. In der Folge werden nun jene Koeffizienten thematisiert, deren Wert größer als 0,15, da die Testung der Nullhypothese in diesen Fällen zusätzlich einen hochsignifikanten Zusammenhang ($p < 0,01$) ergeben hat.

	Spielstärke (n=422)	Selbstvertrauen im Spiel (n=425)	Beitrag zur Kameradschaft (n=425)	Positions- ausfüllung (n=422)
<i>Pädagogische Kompetenz</i>				
Empathie und Achtung		0,15* ($p=0,01$)	0,25* ($p=0,00$)	0,15* ($p=0,00$)
Vermittlungsfähigkeit / Förderung von Solidarität			0,20* ($p=0,00$)	0,12 ($p=0,01$)
Positives Feedback		0,11 ($p=0,03$)	0,19* ($p=0,00$)	0,11 ($p=0,03$)
Soziale Unterstützung	0,15* ($p=0,00$)		0,19* ($p=0,00$)	0,18* ($p=0,00$)
Demokratisches Verhalten		0,10 ($p=0,04$)	0,11 ($p=0,02$)	
Leistungsorientierung / autoritärer Führungsstil	0,11 ($p=0,02$)			0,12 ($p=0,02$)
<i>Trainingsklima</i>				
Wettbewerbsorientiertes Trainingsklima	0,12 ($p=0,01$)	0,19* ($p=0,00$)		0,16* ($p=0,00$)
Aufgabenorientiertes Trainingsklima		0,10 ($p=0,04$)	0,23* ($p=0,00$)	0,11 ($p=0,03$)

*kennzeichnet hochsignifikante Korrelationen ($p < 0,01$)

Tabelle 59: Signifikante Korrelationen (Spearman Rho) mit der Selbsteinschätzung der Sportler

Hohes Selbstvertrauen im Spiel korreliert also hoch signifikant mit der Wahrnehmung eines wettbewerbsorientierten Trainingsklimas und der Wahrnehmung von Empathie und Achtung von Seiten der Trainer. Während es gut nachvollziehbar ist, dass sich ein fürsorgliches und achtendes Trainerverhalten positiv auf das Selbstvertrauen der Athleten auswirkt, ist es doch überraschend, dass dies auch durch eine Wettbewerbsorientierung im Training bewirkt wird. Empathie und Achtung, Vermittlungsfähigkeit und Förderung von Solidarität, positives Feedback und soziale Unterstützung von Seiten der Trainer sowie eine hohe Aufgabenorientierung im Trainingsklima wirken sich offenbar positiv auf soziale Verhaltensweisen der Jugendlichen aus, da jeweils ein hoch signifikanter Zusammenhang

zwischen den angeführten Faktoren und der Selbsteinschätzung in Bezug auf den „Beitrag zur Kameradschaft innerhalb der Mannschaft“ besteht. Jugendliche Leistungssportler dürften umso mehr eine positive Sicht auf die Ausfüllung ihrer Position in der Mannschaft haben, je mehr sie soziale Unterstützung und Empathie und Achtung von ihren Trainern sowie ein wettbewerbsorientiertes Trainingsklima wahrnehmen. Die Einschätzung der eigenen Spielstärke hingegen dürfte von der Wahrnehmung des Trainerverhaltens sowie des Trainingsklimas weitestgehend unabhängig sein. Möglicherweise nimmt ein sozial unterstützendes Verhalten der Trainer hier einen positiven Einfluss.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass vor allem emotionale Zuwendung und soziale Unterstützung von Seiten der Jugendtrainer einen positiven Einfluss auf die Selbsteinschätzung der Jugendlichen hinsichtlich der Aspekte Selbstvertrauen, Kameradschaftshilfe, Positionsausfüllung und Spielstärke haben dürften.

Die **Nullhypothese 7** wurde daher wie folgt **falsifiziert**:

Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung des **Selbstvertrauens im Spiel** der jugendlichen Leistungssportler und deren Wahrnehmung von

- Empathie und Achtung
- Positives Feedback
- Demokratisches Verhalten
- Wettbewerbsorientiertes Trainingsklima
- Aufgabenorientiertes Trainingsklima

Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung des **Beitrags zur Kameradschaft** der jugendlichen Leistungssportler und deren Wahrnehmung von

- Empathie und Achtung
- Vermittlungsfähigkeit/Förderung von Solidarität
- Positives Feedback
- Soziale Unterstützung
- Demokratisches Verhalten
- Aufgabenorientiertes Trainingsklima

Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung der **Positionsausfüllung innerhalb der Mannschaft** der jugendlichen Leistungssportler und deren Wahrnehmung von

- Empathie und Achtung
- Vermittlungsfähigkeit/Förderung von Solidarität
- Positives Feedback
- Soziale Unterstützung
- Leistungsorientierung / autoritäres Verhalten
- Aufgabenorientiertes Trainingsklima
- Wettbewerbsorientiertes Trainingsklima

Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung der **Spielstärke** der jugendlichen Leistungssportler und deren Wahrnehmung von

- Soziale Unterstützung
- Leistungsorientierung/autoritärer Führungsstil
- Wettbewerbsorientiertes Trainingsklima

8 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit hatte sich zum Ziel gesetzt, die pädagogischen Fähigkeiten der Nachwuchstrainer und -trainerinnen im österreichischen Jugendleistungssport zu analysieren. Das Forschungsdesign zur Umsetzung dieser Zielvorgabe stellt eine Weiterführung der jüngsten Untersuchungen zur Trainer – Athlet – Interaktion (vgl. Würth, 1999; Burrmann & Schulze, 2007) dar. Dabei gilt die subjektive Wahrnehmung des Trainings und des Trainers aus Sicht der Jugendlichen als entscheidendes Kriterium für die Qualität der Beziehung zwischen Trainer und Jugendlichen und in weiterer Folge für mögliche Anregungen bzw. Verbesserungsvorschläge in der Aus- und Fortbildung von Nachwuchstrainern.

Im theoretischen Teil der Arbeit wurde zunächst herausgearbeitet, dass der Trainerberuf alleine aufgrund seiner besonderen Stellung innerhalb des Arbeitsbündnisses zwischen Athleten und Trainern unumgänglich eine pädagogische Dimension besitzt. Dies gilt vor allem für den Bereich des Kinder- und Jugendsports, da hier die Möglichkeiten der pädagogischen Einflussnahme am größten sind und somit eine große Verantwortung für die Nachwuchstrainer erwächst. Die Palette der Rollen, die Trainer im Laufe der Arbeit mit Jugendlichen einnehmen können, reicht von „sportlicher Leiter“ über „Freund und Helfer“ bis zum „Vorbild“. Dabei wurde anhand des Modells von Richartz (2000) gezeigt, dass sich jugendliche Athleten von ihren Trainern erwarten, dass diese auch als fürsorgliche Elternfiguren in Erscheinung treten. Im Sinne einer erfolgreichen und befriedigenden Zusammenarbeit ist es daher entscheidend, ob Nachwuchstrainer darum bemüht sind, auf die Bedürfnisse und Wünsche der Jugendlichen entsprechend einzugehen, wobei sie darauf angewiesen sind, pädagogische Kompetenz zu zeigen.

Die grundlegende Frage lautete nun also, was einen pädagogischen kompetenten Trainer im Nachwuchsbereich überhaupt ausmacht. Im Bemühen um eine Definition für den Begriff „pädagogische Kompetenz“ wurden sieben „pädagogische Fähigkeitsbündel“ herausgearbeitet und in der Folge deren Bedeutung innerhalb eines pädagogisch orientierten Jugendtrainings dargestellt. Diese sieben Fähigkeiten dienten gleichzeitig als Operationalisierung des Begriffs für den empirischen Teil der Arbeit. Im Zuge der statistischen Datenverarbeitung konnten sechs dieser sieben Fähigkeiten repliziert werden, was aufgrund der teilweise geringen Trennschärfe zwischen den einzelnen Items als zufriedenstellend zu betrachten ist. Der „Gestaltung des Trainingsklimas“ wurde als eine der zentralen pädagogischen Fähigkeiten ein eigener Teil der Befragung gewidmet. Neben der Analyse der pädagogischen Kompetenz der Nachwuchstrainer werden in der Arbeit

auch die Erwartungen der jugendlichen Leistungssportler an ihre Trainer sowie mögliche Einflüsse des Trainerverhaltens auf ihre Selbsteinschätzung thematisiert.

Aufgrund der relativ großen Stichprobe (430 Befragte) können auch für Untergruppen wie Mädchen und Jungen bzw. 12-14jährige und 15-18jährige aufschlussreiche Aussagen gemacht werden. Es wurden nur jugendliche Sportler befragt, die ihren Sport regelmäßig und leistungsorientiert ausüben und auch an Wettkämpfen teilnehmen. In Tabelle 60 ist die Anlage der Untersuchung im Überblick noch einmal dargestellt.

Befragungszeitraum	April – Juni 2008
Grundgesamtheit	Österreichische Jugendleistungssportler im Alter von 12-18 Jahren aus den Sportarten Fußball, Handball, Basketball und Volleyball
Befragungsgebiet	Wien, Niederösterreich, Steiermark, Burgenland
Art der Befragung	schriftlich mittels Fragebogen
Stichprobengröße	430
Fragebogen	in Anlehnung an Rossmann (1987), Würth (1999), Burrmann & Schulze (2007)

Tabelle 60: Anlage der Untersuchung

ERGEBNISSE

Pädagogische Kompetenz

Die Beurteilung der pädagogischen Kompetenz der Nachwuchstrainer fällt unterschiedlich aus. Offenbar ist der Großteil der Jugendlichen mit den Vermittlungsfähigkeiten ihrer Trainer zufrieden und nimmt auch eine starke Förderung des Solidaritätsgefühls von Seiten der Trainer wahr, was vor allem in den Mannschaftssportarten von enormer Bedeutung ist. Weiters erhalten die Jugendlichen individuell von ihrem Trainer in hohem Maße positive Rückmeldungen und Lob für erbrachte Leistungen. Dieses Ergebnis ist umso mehr erfreulich, werden in Mannschaftssportarten doch häufig auch nur Gruppenleistungen honoriert. Vermutungen, wonach eine übertriebene Leistungsorientierung der Trainer im Nachwuchsbereich vorliegt, konnten nicht bestätigt werden.

In Bezug auf die Bereiche „Empathie“, „Soziale Unterstützung“ und „Demokratisches Verhalten“ wurden jedoch einige Defizite festgestellt. So ist z.B. der Großteil der Trainer von einer dialogischen Gestaltung des Trainings noch weit entfernt, was im Hinblick auf die Förderung des „selbstständigen Sportler“ als großes Versäumnis zu betrachten ist. Es mangelt hier an der Initiative der Trainer, die Jugendlichen regelmäßig aufzufordern sich mit ihrer Situation, ihrem Training usw. auseinanderzusetzen. Gleichzeitig hat nur jeder dritte Jugendliche das Gefühl mit seinem Trainer über persönliche Probleme sprechen und dabei auch auf Hilfe zählen zu können. Wollen Nachwuchstrainer ihre Rolle als Freund und Helfer ernst nehmen und eine weitere soziale Ressource für die Jugendlichen darstellen, so ist an dieser Stelle der Hebel anzusetzen, wobei es in erster Linie darum geht, das Vertrauen der Jugendlichen zu gewinnen. Grobe Mängel sind scheinbar auch in der emotionalen Betreuung der Spieler nach einem Match zu beobachten, da hier fast jeder zweite vergeblich auf Trost von seinem Trainer wartet. Auch wenn es in Mannschaftssportarten naturgemäß schwer ist auf sämtliche Spieler einzugehen, ist es die Aufgabe des Trainers den individuellen Zugang zu seinen Schützlingen zu suchen, um sensibel dafür zu werden, wann ein Spieler Trost braucht und wann nicht.

Das motivationale Trainingsklima

Das Ergebnis zur Einschätzung des Trainingsklimas in ihren Trainingsgruppen lautet, dass Jugendliche „oft“ das Gefühl haben, in einem Klima zu arbeiten, in dem die Verbesserung der individuellen Fähigkeiten und die persönliche Anstrengung im Vordergrund stehen, und nur „manchmal“ eine Wettbewerbsorientierung wahrnehmen. Damit lässt sich festhalten, dass es vielen Nachwuchstrainern – sogar in den Mannschaftssportarten – gelingt, eine motivierende und aufgabenorientierte Trainingsatmosphäre zu schaffen.

Erwartungen an den Trainer

Die zentrale Frage bei der Untersuchung der Erwartungen der jugendlichen Leistungssportler an ihre Trainer war, über welche Lebensbereiche sie gerne mit ihrem Trainer reden würden. Dabei ergab sich eine klare Trennung zwischen sportbezogenen und eher persönlichen Themen. Während die Jugendlichen häufig über die Trainingsgestaltung, ihre Gesundheit oder ihre Zukunft mit ihrem Trainer reden wollen, lehnen sie Gespräche über die Schule, ihre Familie oder ihre Freunde weitestgehend ab. Nun stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob jugendliche Sportler generell nicht über persönliche Dinge mit ihrem Trainer reden wollen oder ob dies nur der Fall ist, weil sie den Trainer nicht als ernsthaften Gesprächspartner wahrnehmen.

Des Weiteren wird es von jedem zweiten Jugendlichen abgelehnt, die Hilfe des Trainers bei persönlichen Problemen in Anspruch zu nehmen und mit dem Trainer außerhalb des Trainings etwas zu unternehmen. Der Wunsch nach viel Lob und einer entsprechenden Leistungsorientierung der Trainer konnte bestätigt werden.

Überblick über den Vergleich der 12-14jährigen und der 15-18jährigen

Allgemein lässt sich festhalten, dass die Altersgruppe der 12-14jährigen anscheinend häufiger emotionale Zuwendung und positives Feedback erhält und die Vermittlungsfähigkeiten und Bemühungen um ein Zusammengehörigkeitsgefühl höher einschätzt. Ihre älteren Kollegen nehmen hingegen ein höheres Maß an Wettbewerbsorientierung im Trainingsklima wahr. Wenig überraschend ist, dass die 15-18jährigen häufiger über ihre Zukunft und ihre Gesundheit mit dem Trainer sprechen wollen. Während diese Ergebnisse in erster Linie für männliche Trainer gelten, scheinen weibliche Trainer mit zunehmendem Alter ihrer Schützlinge immer mehr zu Ansprechpersonen für sämtliche Lebensbereiche und somit zu wichtigen sozialen Stützen für die jugendlichen Sportler zu werden.

Überblick über den Vergleich der Mädchen und Jungen

Der Vergleich zwischen den Geschlechtern bringt ein eindeutiges Bild: Jungen erfahren von ihrem Trainer offenbar häufiger als Mädchen emotionale Zuwendung und soziale Unterstützung und werden auch öfters in die Trainingsgestaltung miteinbezogen. Gleichzeitig empfinden sie auch eine höhere Leistungsorientierung ihrer Trainer und eine höhere Wettbewerbsorientierung innerhalb der Trainingsgruppe. Im Bereich der Erwartungen an den Trainer wünschen sich die Jungen häufiger Gespräche über Freunde, Schule, Zukunft und Sport sowie eine höhere Leistungsorientierung, während die Mädchen sich häufiger Lob erwarten. Wiederum geben diese Ergebnisse vor allem die Situation der Jugendlichen, die einen männlichen Trainer haben, wieder.

Überblick über den Vergleich der Jugendlichen mit weiblichem und mit männlichem Trainer

Männliche Trainer werden als leistungsorientierter und autoritärer von den Jugendlichen wahrgenommen und schaffen gleichzeitig öfters als ihre weiblichen Kolleginnen eine Trainingsatmosphäre, in der es darum geht, seine Mitspieler zu übertrumpfen und sich durchzusetzen. Im Gegensatz dazu dürften weibliche Trainer häufiger darauf achten, dass sie im Training ihre Übungen verständlich erklären, damit diese auch wirklich von allen Spielern aufgenommen werden. Betrachtet man ausschließlich die Gruppe der weiblichen Sportlerinnen, so nehmen diese bei weiblichen Trainerinnen zusätzlich ein deutliches Mehr an Empathie und demokratischem Verhalten wahr, was wiederum ein Beleg dafür ist, dass – im Sinne eines pädagogisch orientierten Jugendtrainings – weibliche Trainer offenbar besser auf Mädchen und männliche Trainer offenbar besser auf Jungen eingehen können.

Einfluss der Wahrnehmung der pädagogischen Kompetenz und des Trainingsklimas auf die Selbsteinschätzung der Jugendlichen

Insgesamt kann gesagt werden, dass vor allem die Wahrnehmung von emotionaler Zuwendung und sozialer Unterstützung einen positiven Einfluss auf die Selbsteinschätzung der Jugendlichen hinsichtlich des Selbstvertrauens im Spiel, des Beitrags zur Kameradschaft innerhalb der Mannschaft, der Positionsausfüllung und der Spielstärke haben dürfte. Ein wettbewerbsorientiertes Klima wirkt sich offenbar positiv auf das Selbstvertrauen der Jugendlichen im Spiel und deren Einschätzung in Bezug auf die Ausfüllung ihrer Position aus, ein aufgabenorientiertes Trainingsklima korreliert erwartungsgemäß mit der Einschätzung sozialer Verhaltensweisen.

9 Summary

The aim of the present study was to evaluate the educational competences of the trainers responsible for young professional sportspeople in Austria. The subjective perception of the training and the trainers themselves from the point of view of the young sportspeople is seen as imperative regarding the quality of the relationship between the trainer and the trained teenagers. Furthermore, this perception leads to possible suggestions and ideas for improvement concerning the education and further training of the responsible trainers.

The theoretical part of the paper elucidated first of all that the job of a trainer necessarily includes educational dimensions. This especially accounts for the area of the sport children and teenagers perform since the possibilities of the educational influence are the biggest there. Hence, the responsible trainers have to carry a lot of responsibility. In order to guarantee a successful and satisfying cooperation, it is therefore crucial whether the trainer of young people is anxious and eager to go into the needs and wishes of the sportspeople or not and furthermore, they are asked to show educational competences.

In order to be able to define the term “educational competence” seven “educational skill bunches” have been compiled. These seven skills simultaneously served the operationalisation of the term for the empirical part of the paper. The “formation of the training-climate”, being a central educational competence, was devoted a certain part of the survey.

Within the framework of the survey, 430 young sportspeople between the age of 12-18 years who regularly practice their sport achievement-oriented and are taking part in competitions were questioned.

The evaluation of the educational competence of the trainers turned out to be quite diverse. Apparently, most of the teenagers are satisfied with the communication skills and the effort for a feeling of togetherness of their trainers and obtain a high degree of positive individual feedback from them. However, far from all young sportspeople can count on emotional devotion as well as social support from their trainers, if it comes to areas beyond sports. Concerning the possibilities of a co-determination in training and matches of the teenagers, the majority of the responsible trainers seems to be far from an according realisation of this concept.

10 Literaturverzeichnis

- Alfermann, D., Würth, S. & Saborowski, C. (2002). Soziale Einflüsse auf die Karriereentwicklung im Jugendleistungssport: Die Bedeutung von Eltern und Trainern. *Psychologie und Sport: Zeitschrift für Sportpsychologie*, 9 (2), 50-61.
- Alfermann, D. & Stoll, O. (2007). *Sportpsychologie. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen*. (2.Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.
- Antonini Philippe, R. (2006). Verbindung mit Passion. *Mobile. Die Fachzeitschrift für Sport*, 8 (1), 14-17.
- Asmus, S. A. (1994). *Physische und motorische Entwicklung im Kindes- und Jugendalter. Eine sportwissenschaftliche Betrachtung von Ergebnissen und Theorien*. (2. Aufl.). Dissertation, Fachbereich 03, Psychologie der Gesamthochschule Kassel.
- Balz, E. & Kuhlmann, D. (2006). *Sportpädagogik. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen*. (2. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.
- Bohnstedt, K. (2004). Über die Umsetzung ethischer Forderungen im Jugendhochleistungssport: eine Befragung jugendlicher Hochleistungssportlerinnen und –sportler zum Trainerverhalten. *Leistungssport*, 34 (4), 62-66.
- Brack, R. (2002). *Spisportspezifische Trainingslehre. Eigenschafts- und objekttheoretische Grundlagen am Beispiel Handball*. Hamburg: Czwalina.
- Brack, R. & Hohmann, A. (2005). Sportspiel-Trainer und Sportspiel-Trainerinnen. In A. Hohmann, M. Kolb & K. Roth (Hrsg.), *Handbuch Sportspiel* (S. 401-408). Schorn-dorf: Hofmann.
- Brettschneider, W.-D. & Richartz, A. (1996). Jugendliche im Leistungssport. Entwicklung im Spannungsfeld von Schule und Sport. In St. Starischka (Hrsg.), *Schwerpunkt-thema Nachwuchstraining* (S. 7-15). Erlensee: SFT.
- Brettschneider, W.-D. & Heim, R. (2001). Heranwachsende im Hochleistungssport. Eine (Zwischen-) Bilanz empirischer Befunde. *Leistungssport*, 31 (4), 34-38.
- Brinkhoff, K.-P. (1998). *Sport und Sozialisation im Jugendalter. Entwicklung, soziale Unterstützung und Gesundheit*. Weinheim: Juventa.
- Cachay, K., Borggreffe, C. & Thiel, A. (2007). „Ich muss etwas vermitteln, ich muss überzeugen!“ – Sozialkompetenz von Trainerinnen und Trainern im Spitzensport. *Leistungssport*, 37 (1), 5-10.
- Derkatsch, A. A. & Isaajew, A. A. (1986). *Der erfolgreiche Trainer. Das pädagogische Können des Trainers und Übungsleiters*. Berlin: Sportverl.
- Elflein, P. (2000). *Sportpädagogik und Sportdidaktik*. Hohengehren: Schneider-Verl.
- Emrich, E., Pitsch, W. & Papathanassiou, V. (1999). Die Trainerrolle aus Athletensicht. Empirische Befunde einer Untersuchung von D-Kader-Athleten in Rheinland-Pfalz und im Saarland. *Leistungssport*, 29 (6), 9-14.
- Emrich, E. (2001). Pädagogische Interventionschancen und –grenzen im Nachwuchsleistungssport. In R. Prohl (Hrsg.), *Bildung und Bewegung. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 22.-24.6.2000 in Frankfurt/Main* (S. 162-166). Hamburg: Czwalina.

- Emrich, E. (2004). Pädagogische Situationen im sozialen System Spitzensport. In R. Prohl & H. Lange (Hrsg.), *Pädagogik des Leistungssports. Grundlagen und Facetten* (S. 133-153). Schorndorf: Hofmann.
- Erdmann, R. (2004). Sportliche Leistung und pädagogische Implikationen. In R. Prohl & H. Lange (Hrsg.), *Pädagogik des Leistungssports. Grundlagen und Facetten* (S. 73-92). Schorndorf: Hofmann.
- Fessler, N. (2007). Brauchen wir intelligente(re) Fördersysteme im Nachwuchsleistungssport? Ein Beitrag zur Talententwicklung aus pädagogischer Sicht. In E. Emrich, A. Güllich & M.-P. Büch (Hrsg.), *Beiträge zum Nachwuchsleistungssport. Erweiterte Dokumentation des Workshops „Aktuelle empirische Forschung im Nachwuchsleistungssport“ des Bundesinstituts für Sportwissenschaft und des Deutschen Sportbundes/ Bereich Leistungssport vom 21.-23. November 2003 in Mainz* (S. 167-206). Schorndorf: Hofmann.
- Frei, P. (2004). Pädagogik im Jugendhochleistungssport – Luxus oder Notwendigkeit?. In C. Kruse & I. Lüsebrink (Hrsg.), *Schneller, höher, weiter. Sportpädagogische Theoriebildung auf dem Prüfstand; Festschrift anlässlich des 60. Geburtstags von Prof. Dr. Eckhard Meinberg* (S. 79-105). St. Augustin: Academia Verl.
- Frester, R. (1998). Erfolgreiches Coaching – aber wie?. In G. Bäumler & G. Bauer (Hrsg.), *Sportwissenschaft rund um den Fußball. 12. Jahrestagung der dvs-Kommission Fußball vom 22.-29.9.1996 in München* (S. 173-181). Hamburg: Czwalina.
- Fröhlich S. & Würth S. (2003). Dropout im Kinder- und Jugendsport: Die Bedeutung von Eltern- und Trainerverhalten. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 15 (1), 32-40.
- Harttgen, U. & Milles, D. (2004). Leistungsbereitschaft und Bewältigungsressourcen: Überlegungen zur Talentförderung im Fußball. *Leistungssport*, 34 (4), 5-13.
- Hermann, H.D. (1998). Zur Bedeutung der Trainer- und Elternrolle im Kinder- und Jugendleistungssport. In R. Daus, E. Emrich & C. Igel (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche im Leistungssport. Beiträge des internationalen, interdisziplinären Symposiums „KINDERLEISTUNGEN“ vom 7. bis 10. November 1996 in Saarbrücken* (S. 420-423). Schorndorf: Hofmann.
- Kaminski, G., Mayer, R. & Ruoff, B.A. (1984). Kinder und Jugendliche im Hochleistungssport. Eine Längsschnittuntersuchung zur Frage eventueller Auswirkungen. Schorndorf: Hofmann.
- Kottmann, L. (2004). Aufgaben und Probleme in der Entwicklung von Jugendlichen. In Wuppertaler Arbeitsgruppe (Hrsg.), *Schulsport in den Klassen 5-10* (S. 20-34). Schorndorf: Hofmann.
- Krüger, A. (1989). Trainer brauchen Pädagogik. *Leistungssport*, 16 (5), 31-33.
- Kurz, D. (1988). *Pädagogische Grundlagen des Trainings. Studienbrief der Trainerakademie Köln*. Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D., Sack, H.-G. & Brinkhoff, K.-P. (1996). *Kindheit, Jugend und Sport in Nordrhein-Westfalen. Der Sportverein und seine Leistungen. Eine repräsentative Befragung der nordrhein-westfälischen Jugend. Abschlussbericht*. Düsseldorf: Moll.
- Lange, H. (2004). Didaktische Perspektiven einer Trainings- und Wettkampfpädagogik des Sports. In R. Prohl & H. Lange (Hrsg.), *Pädagogik des Leistungssports. Grundlagen und Facetten* (S. 41-72). Schorndorf: Hofmann.

- Lenk, H. (2002). *Erfolg oder Fairness? Leistungssport zwischen Ethik und Technik*. Münster, Hamburg, London: Lit.
- Lüsebrink, I. (1997). *Lebenswelten von Kunstturnerinnen. „Und trotzdem – es macht Spaß!“*. Sankt Augustin: Academia Verl.
- Meinberg, E. (1984). *Kinderhochleistungssport: Fremdbestimmung oder Selbstentfaltung. Pädagogische, anthropologische und ethische Orientierungen*. Köln: Strauß.
- Müller, J. (1996). Der Trainer als Schnittstelle zwischen jungen Menschen und einem Sportspielsystem. In J. Krug (Hrsg.), „*Schwerpunktthema Nachwuchstraining*“. *Bewegungs- und Belastungsanalyse – Diagnose des Trainingszustandes – Ziele, Normen, Planung – Trainings- und Wettkampfdurchführung – Information, Auswertung* (S. 212-228). Erlensee: SFT-Verl.
- Pawlenka, C. (2004). Ethik für Training und Wettkampf im Sport. In R. Prohl & H. Lange (Hrsg.), *Pädagogik des Leistungssports. Grundlagen und Facetten* (S. 93-114). Schorndorf: Hofmann.
- Pfeffer, I., Würth, S. & Alfermann, D. (2004). Die subjektive Wahrnehmung der Trainer-Athlet-Interaktion in Individualsportarten und Mannschaftsspielen. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 11 (1), 24-32.
- Prohl, R. & Lange, H. (Hrsg.). (2004). *Pädagogik des Leistungssports. Grundlagen und Facetten*. Schorndorf: Hofmann.
- Richartz, A. & Brettschneider W.-D. (1996). *Weltmeister werden und die Schule schaffen. Zur Doppelbelastung von Schule und Leistungstraining* (1.Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Richartz, A. (2000). *Lebenswege von Leistungssportlern: Anforderungen und Bewältigungsprozesse der Adoleszenz; eine qualitative Längsschnittstudie*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Rossmann E. D. (1987). *Verhaltenskonzepte für das sportliche Training mit Jugendlichen*. (1. Auflage). Schorndorf: Hofmann.
- Schmitt, K. & Hanke, U. (2002). Verstehen und Missverstehen in der Trainer-Athlet-Interaktion. In G. Friedrich (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung. Konzepte – Ergebnisse – Perspektiven. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 14.-16.6.2001 in Münster* (S. 157-161). Hamburg: Czwalina.
- Stemmler, J. (1994). *Das pädagogische Aufgabenbewusstsein des Trainers in seinem sportlichen Handlungsfeld. Studien zur Praxis in den Sportspielen*. Dissertation, Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Universität Heidelberg.
- Schulze, K., Burrmann, U. & Stucke, C. (2007). Soziale Unterstützungsleistungen des Trainers. *Leistungssport*, 37 (4), 4-10.
- Trosse, H.-D. (2003). *Die erfolgreiche Mannschaft. Untersuchungen und Ergebnisse aus der Fußball- und Handballbundesliga*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Würth, S., Saborowski, C. & Alfermann, D. (1999). Trainingsklima und Führungsverhalten aus der Sicht jugendlicher Athleten und deren Trainer. *Psychologie und Sport: Zeitschrift für Sportpsychologie*, 6 (4), 146-157.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Das Spektrum der Erwartungen an die Position des Trainers (Emrich, 2001, S.164)	26
Tabelle 2: Untersuchungsplan	45
Tabelle 3: Sportvereine, die an der Untersuchung teilgenommen haben	46
Tabelle 4: Struktur der Items zum Faktor „Empathie und Achtung“	52
Tabelle 5: Struktur der Items zum Faktor „Vermittlung und Förderung von Solidarität“	53
Tabelle 6: Struktur der Items zum Faktor „Positives Feedback“	54
Tabelle 7: Struktur der Items zum Faktor „Soziale Unterstützung“	54
Tabelle 8: Struktur der Items zum Faktor „demokratisches Verhalten“	55
Tabelle 9: Struktur der Items zum Faktor „Leistungsorientierung/aut. Führungsstil“	56
Tabelle 10: Struktur der Items zum Faktor „Wettbewerbsorientiertes Trainingsklima“	57
Tabelle 11: Struktur der Items zum Faktor „Aufgabenorientiertes Trainingsklima“	58
Tabelle 12: Alter (n = 430)	59
Tabelle 13: Geschlechtsverteilung in den Altersgruppen (n=430)	60
Tabelle 14: Die Art der besuchten Schule bei den Nachwuchssportlern	60
Tabelle 15: Verteilung der Hauptsportarten	61
Tabelle 16: Geschlechtsverteilung in den einzelnen Hauptsportarten (Häufigkeiten, %) ..	62
Tabelle 17: Verteilung der Hauptsportarten in den Altersgruppen (Häufigkeiten, %)	62
Tabelle 18: Trainingsumfang in der Hauptsportart (n, Mittelwert, Standardabweichung, Minimum, Maximum)	63
Tabelle 19: Trainingsumfang in der Hauptsportart (gruppiert, in Stunden/ Woche)	64
Tabelle 20: Trainingsgruppengröße in der Hauptsportart (n, Mittelwert, Standardabweichung, Minimum, Maximum)	66
Tabelle 21: Trainingsgruppengröße in der Hauptsportart (gruppiert)	67
Tabelle 22: Trainingsteilnahme (in %, n=428)	68
Tabelle 23: Trainingsteilnahme getrennt nach dem Geschlecht (Häufigkeiten, %)	68
Tabelle 24: Mannschaftsverteilung nach Alter der befragten Athleten (n=413)	69
Tabelle 25: Geschlecht des Trainers	70
Tabelle 26: Geschlecht des Trainers in der Hauptsportart (n = 424)	70
Tabelle 27: Betreuungsverhältnis zwischen Trainer/ -innen und Sportler/ -innen	71
Tabelle 28: Geschlecht der Trainer in den Altersgruppen (Häufigkeiten, %, n=424)	71
Tabelle 29: Dauer der Zusammenarbeit in den Hauptsportarten (Mittelwert, Standardabweichung, Minimum und Maximum)	72
Tabelle 30: Dauer der Zusammenarbeit mit dem Trainer (gruppiert)	72
Tabelle 31: Aussagen zur „Empathie und Achtung“ der Nachwuchstrainer	75
Tabelle 32: Aussagen zur „Vermittlungsfähigkeit und Förderung von Solidarität“ durch die Nachwuchstrainer	77
Tabelle 33: Aussagen zum „Positiven Feedback“ von den Nachwuchstrainern	78
Tabelle 34: Aussagen zur „sozialen Unterstützung“ durch die Nachwuchstrainer	79

Tabelle 35: Aussagen zum „demokratischen Verhalten“ der Nachwuchstrainer	81
Tabelle 36: Aussagen zur „Leistungsorientierung“ bzw. zum „autoritären Führungsstil“ der Nachwuchstrainer	82
Tabelle 37: Aussagen zur pädagogischen Kompetenz der Nachwuchstrainer, denen zugestimmt wurde	83
Tabelle 38: Aussagen zum „wettbewerbsorientierten Trainingsklima“ (n= 405).....	86
Tabelle 39: Aussagen zum „aufgabenorientierten Trainingsklima“ (n= 417)	87
Tabelle 40: Zustimmung und Ablehnung zu den Lebensbereichen, über die Nachwuchssportler mit ihrem Trainer sprechen wollen	90
Tabelle 41: Der Vergleich zwischen den Erwartungen und der realen Wahrnehmung der Jugendlichen bezüglich der „sozialen Unterstützung“ des Trainers.....	92
Tabelle 42: Der Vergleich zwischen den Erwartungen und der realen Wahrnehmung der Jugendlichen bezüglich des „positiven Feedbacks“ des Trainers.....	92
Tabelle 43: Der Vergleich zwischen den Erwartungen und der realen Wahrnehmung der Jugendlichen bezüglich der „Leistungsorientierung“ der Trainer	93
Tabelle 44: Der Vergleich zwischen den Erwartungen und der realen Wahrnehmung der Jugendlichen bezüglich der „außersportlichen Aktivität“ mit dem Trainer.....	93
Tabelle 45: Die Wahrnehmung der 12-14jährigen und der 15-18jährigen im Vergleich....	96
Tabelle 46: Items der pädagogischen Kompetenz und des motivationalen Trainingsklima, bei denen ein signifikanter Unterschied zwischen den Altersgruppen auftritt ..	97
Tabelle 47: Erwartungen von den 12-14jährigen und 15-18jährigen im Vergleich	99
Tabelle 48: Altersgruppen im Vergleich (getrennt nach dem Geschlecht des Trainers) .	100
Tabelle 49: Erwartungen der Altersgruppen im Vergleich (getrennt nach dem Geschlecht des Trainers)	102
Tabelle 50: Die Wahrnehmung der Mädchen und Jungen im Vergleich	104
Tabelle 51: Items der pädagogischen Kompetenz und des motivationalen Trainingsklima, bei denen ein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern auftritt	105
Tabelle 52: Erwartungen von den Mädchen und Jungen im Vergleich	107
Tabelle 53: Mädchen und Jungen im Vergleich (getrennt nach dem Geschlecht des Trainers).....	108
Tabelle 54: Erwartungen der Mädchen und Jungen im Vergleich (getrennt nach dem Geschlecht	110
Tabelle 55: Die Wahrnehmung der Jugendlichen mit männlichem und mit weiblichem Trainer im Vergleich	113
Tabelle 56: Items der pädagogischen Kompetenz und des motivationalen Trainingsklima, bei denen ein signifikanter Unterschied auftritt	114
Tabelle 57: Erwartungen der Jugendlichen mit männlichem und mit weiblichem Trainer im Vergleich	115
Tabelle 58: Jugendliche mit männlichem und mit weiblichem Trainer im Vergleich (getrennt nach dem Geschlecht der Jugendlichen)	117
Tabelle 59: Signifikante Korrelationen mit der Selbsteinschätzung der Sportler	121
Tabelle 60: Anlage der Untersuchung	124

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Arbeitsbündnis Athlet - Trainer (Richartz, 2000, S. 189)	23
Abbildung 2: Das Trainer-Rollenroulette (Brack, 2002, S. 122).....	25
Abbildung 3: Alter (gruppiert, n = 430).....	59
Abbildung 4: Geschlechtsverteilung (n= 430).....	60
Abbildung 5: Verteilung der Hauptsportarten (n=430)	61
Abbildung 6: Trainingsumfang (gruppiert, n= 421)	64
Abbildung 7: Trainingsumfang in den Altersgruppen (12-14; n= 181, 15-18; n= 240).....	65
Abbildung 8: Trainingsgruppengröße (gruppiert) n = 410.....	66
Abbildung 9: Trainingsteilnahme (n= 428).....	68
Abbildung 10: Geschlecht des Trainers (n= 424)	70
Abbildung 11: Dauer der Zusammenarbeit (gruppiert, n= 424)	73
Abbildung 12: Faktoren der pädagogischen Kompetenz von Nachwuchstrainern (Mittelwerte, n=425)	84
Abbildung 13: Motivationale Trainingsklima mit den Faktoren „Wettbewerbsorientierung“ und „Aufgabenorientierung“ (Mittelwerte, n=417).....	88
Abbildung 14: Lebensbereiche, über die Nachwuchssportler mit ihrem Trainer reden wollen (Rangreihe, Mittelwerte).....	90
Abbildung 15: Selbsteinschätzung der eigenen Spielstärke durch die Jugendlichen (n=422).....	118
Abbildung 16: Selbsteinschätzung der Jugendlichen (in %, n= 425).....	119
Abbildung 17: Selbsteinschätzung der Jungen und Mädchen (Mittelwerte, n= 425).....	120

Anhang



Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport
Universität Wien
Abteilung Fachdidaktik Bewegung und Sport

Liebe Sportlerin, lieber Sportler,

im Rahmen meiner Abschlussarbeit am Zentrum für Sportwissenschaften an der Universität Wien führe ich eine Befragung von jungen Sportlerinnen und Sportlern zum Thema Athleten-Trainer(innen)-Beziehung durch.

Die Teilnahme ist selbstverständlich **freiwillig** und **anonym**. Du brauchst also weder zu unterschreiben, noch Deinen Namen oder Deine Adresse anzugeben. Es werden auch **keine** Einzelheiten aus dem Fragebogen an Dritte (z. B. an Deinen Trainer) weitergegeben.

Bitte beantworte alle Fragen der Reihe nach und lass keine Frage aus!

Und noch etwas:

Es gibt keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten. Überlege bitte nicht lange, welche Antwort den besten Eindruck machen könnte, sondern antworte so, wie Du wirklich darüber denkst!



Ich danke Dir für Deine Mitarbeit und nun viel Spaß beim Ausfüllen!



1. Wie alt bist Du? ____ Jahre	2. Geschlecht: <input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/> männlich
3. Welche Schule besuchst Du zurzeit?	
<input type="checkbox"/> Hauptschule	<input type="checkbox"/> Gymnasium
<input type="checkbox"/> Sportgymnasium	<input type="checkbox"/> Berufsbildende Höhere Schule (HTL, HAK)
<input type="checkbox"/> andere Schulform	<input type="checkbox"/> keine, ich arbeite bereits

Wenn Du mehrere Sportarten ausübst, beantworte die Fragen nur für Deine **Hauptsportart**.

4. Was ist Deine Hauptsportart? _____	
5. Wie viele Stunden pro Woche verbringst Du beim Training? ____ Stunden/Woche (Hinweis: Mit Training ist die Aktivität in der Halle / auf dem Sportplatz, nicht die Anfahrt, die Umkleidung, etc. gemeint.)	
6. Wie groß ist Deine Trainingsgruppe? Bitte Anzahl angeben: ____	
7. Wie regelmäßig gehst Du zum Training?	
<input type="checkbox"/> Ich nehme immer am Training teil.	<input type="checkbox"/> Ich fehle oft.
<input type="checkbox"/> Ich fehle ganz selten.	<input type="checkbox"/> Ich fehle sehr oft.
8. In welcher Mannschaft spielst Du zurzeit?	
<input type="checkbox"/> u12 <input type="checkbox"/> u13 <input type="checkbox"/> u14 <input type="checkbox"/> u15 <input type="checkbox"/> u16 <input type="checkbox"/> u17 <input type="checkbox"/> u18 <input type="checkbox"/> u19 - Mannschaft	
9. Ist Dein Trainer (deiner Hauptsportart) <input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/> männlich ?	
10. Seit wann trainierst Du bei Deinem Trainer? (z. B. seit diesem Schulbeginn, seit 2 Jahren, seit 3 Monaten, usw.) _____	

a) So nehme ich meinen Trainer/ meine Trainerin in verschiedenen Situationen wahr....

(Du findest hier eine Reihe von Aussagen und sollst jeweils angeben, inwieweit diese Aussagen für deinen Trainer / deine Trainerin zutreffen oder nicht.)

Mein Trainer / Meine Trainerin ...	nie	selten	manch- mal	oft	fast immer
11. ... ist während des Trainings sehr freundlich zu uns Spieler/innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ... zeigt, dass er/sie sich freut, wenn ich eine gute Leistung bringe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. ... würde bei Problemen innerhalb der Mannschaft zur Lösung beitragen (Indem er z.B. mit uns zusammen ein klärendes Gespräch führt).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. ... regt sich sehr auf, wenn wir ein Spiel verloren haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. ... nimmt Rücksicht auf schulische Probleme (Indem z.B. bei schlechten Noten der Trainingsumfang einzelner Spieler/innen verringert wird).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. ... sagt mir nach einem Spiel, woran ich seiner/ihrer Meinung nach noch arbeiten muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. ... achtet darauf, dass alle verstanden haben, worum es bei den einzelnen Übungen geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. ... drückt sich bei Erklärungen unklar aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. ... berücksichtigt Kritik und Verbesserungsvorschläge von uns.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. ... begründet Inhalte des Trainings.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. ... kann mich beim Training begeistern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. ... würde mit meinen Eltern reden, wenn ich zu Hause Probleme habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. ... übt Druck auf mich aus (z.B. im Training bzw. vor und nach einem Spiel).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. ... lobt mich für gute Leistungen im Training.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. ... achtet darauf, dass wir als Mannschaft auftreten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. ... sorgt für strenge Disziplin im Training.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. ... lässt uns mitbestimmen, was trainiert wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. ... unternimmt auch außerhalb des Trainings etwas mit uns Spieler/innen (der Mannschaft).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. ... schiebt bei Misserfolgen die gesamte Schuld auf uns Spieler/innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. ... erkundigt sich nach meinem Wohlbefinden, wenn ich längere Zeit beim Training fehle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. ... muntert mich auf, wenn es im Training mal „nicht läuft“.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. ... verlangt, dass wir seinen/ihren Anweisungen „blind“ folgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mein Trainer / Meine Trainerin ...	nie	selten	manch- mal	oft	fast immer
33. ... wertet mit uns nach einem Spiel unsere Leistung aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. ... ermutigt uns, Vorschläge zum Training zu machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. ... überhört unsere Fragen und Anmerkungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. ... lässt uns an wichtigen Entscheidungen teilhaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. ... ermutigt mich mit ihm/ihr über Probleme zu sprechen, die die Mannschaft betreffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. ... fragt nach unserer Meinung zu wichtigen Meisterschaftsspielen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. ... überfordert mich mit seinen / ihren Anweisungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. ... sucht bei Niederlagen den Fehler sowohl bei seiner/ihrer Arbeit als auch bei uns Spieler/innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. ... spricht mit mir über meine persönliche Entwicklung und meine Ziele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. ... ist ein menschliches Vorbild für mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. ... zeigt, dass er/sie versteht, wie ich mich nach einem Spiel fühle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. ... tröstet mich, wenn ich in einem wichtigen Spiel meine Leistung nicht gebracht habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. ... achtet vor allem auf einen guten Tabellenplatz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Ich kann mit meinem/r Trainer/in über persönliche Dinge (z.B. Probleme mit der Familie, mit der Schule,...) reden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) So schätze ich mich selbst ein...

Kreuze bitte jene Zahl an, die aufgrund der vorgegebenen Skala (1 = *sehr schlecht* / *sehr klein*, 6 = *sehr gut* / *sehr groß*) deiner Antwort am ehesten entspricht.

47. Mein Selbstvertrauen im Spiel ist	sehr klein	<u>1 2 3 4 5 6</u>	sehr groß
48. Mein Beitrag zur Kameradschaft in der Mannschaft ist	sehr klein	<u>1 2 3 4 5 6</u>	sehr groß
49. Meine Position innerhalb der Mannschaft fülle ich aus	sehr schlecht	<u>1 2 3 4 5 6</u>	sehr gut
50. Wie gut spielst du deiner Meinung nach? <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ich bin eine/r der besten Spieler/innen in meiner Mannschaft. <input type="checkbox"/> Ich bin eine/r der mittelmäßigen Spieler/innen in meiner Mannschaft. <input type="checkbox"/> Ich bin eine/r der schwächeren Spieler/innen in meiner Mannschaft. 			

c) So läuft das Training in meiner Mannschaft ab...

In meiner Trainingsgruppe...	nie	selten	manch- mal	oft	fast immer
51. ...fühlt jede/r, dass sie/er eine wichtige Rolle in der Mannschaft spielt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. ... stellt die Trainerin/der Trainer sicher, dass wir die Fertigkeiten, die wir noch nicht gut beherrschen, verbessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. ... schenkt die Trainerin/ der Trainer den Besten ihre/seine größte Beachtung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. ... werden wir ermutigt, unsere Mannschaftskollegen zu übertrumpfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. ... liegt der Schwerpunkt darauf, dass wir uns persönlich verbessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. ... können nur wenige die „Stars“ sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. ... ist es wichtig, besser als andere zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. ... werden die Spieler/innen bestraft, wenn sie einen Fehler machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

d) Das wünsche ich mir von meinem Trainer / meiner Trainerin ...

Fragen	nie	selten	manch- mal	oft	fast immer
59. Über welche Bereiche Deines Lebens würdest Du gerne mit deinem Trainer / deiner Trainerin reden wollen?					
Familie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zukunft (z. B. sportliche Ziele, Beruf, Studium)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gesundheit (z. B. Verletzungen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sport (z.B. Trainingsgestaltung, Konflikte mit Mannschaftskollegen /-kolleginnen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges (bitte angeben) _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Wünschst du dir Lob von deinem/r Trainer/in bei guten Leistungen im Training oder im Spiel?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Würdest du bei Problemen mit der Familie oder mit der Schule die Hilfe deines Trainers /deiner Trainerin in Anspruch nehmen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Möchtest du, dass dein/e Trainer/in vor allem auf einen guten Tabellenplatz achtet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. Würdest du mit deinem/r Trainer/in auch außerhalb des Trainings etwas unternehmen wollen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Danke für deine Mitarbeit!

Tab. 1: Pädagogische Kompetenz – Rotierte Faktorenmatrix

	Faktor					
	1	2	3	4	5	6
... tröstet mich, wenn ich in einem wichtigen Spiel meine Leistung nicht gebracht habe.	,745					
... zeigt, dass er/sie versteht, wie ich mich nach einem Spiel fühle.	,642					
... ist ein menschliches Vorbild für mich.	,517	-,218				
... muntert mich auf, wenn es im Training mal "nicht läuft".	,509		,380			
... ermutigt mich mit ihm/ihr über Probleme zu sprechen, die die Mannschaft betreffen.	,501			,255	,343	
... fragt nach unserer Meinung zu wichtigen Meisterschaftsspielen.	,382			,208	,248	
... sucht bei Niederlagen den Fehler sowohl bei seiner/ihrer Arbeit als auch bei uns Spieler/innen.	,258					
... überhört unsere Fragen und Anmerkungen.		,592				
... drückt sich bei Erklärungen unklar aus.		,537				
... regt sich sehr auf, wenn wir ein Spiel verloren haben.		,528				,406
... überfordert mich mit seinen / ihren Anweisungen.		,495				
... übt Druck auf mich aus (z.B. im Training bzw. vor und nach einem Spiel).		,461				,245
... schiebt bei Misserfolgen die gesamte Schuld auf uns Spieler/innen.		,455				
... achtet im Training darauf, dass alle verstanden haben, worum es bei den einzelnen Übungen geht.		-,446	,217			
... achtet darauf, dass wir als Mannschaft auftreten.		-,365	,234			,281
... lobt mich für gute Leistungen im Training.	,352		,747			

... zeigt, dass er/sie sich freut, wenn ich eine gute Leistung bringe.	,258	-,266	,582			
... sagt mir nach einem Spiel, woran ich seiner/ihrer Meinung nach noch arbeiten muss.	,209		,498			,204
... würde mit meinen Eltern reden, wenn ich zu Hause Probleme habe.				,784		
Ich kann mit meinem/r Trainer/in über persönliche Dinge (z.B. Probleme mit der Familie, mit der Schule,...) reden.	,359			,590		
... nimmt Rücksicht auf schulische Probleme (Indem er z.B. bei schlechten Noten den Trainingsumfang einzelner Spieler/innen verringert).		-,216		,360		
... unternimmt auch außerhalb des Trainings etwas mit uns Spieler/innen (der Mannschaft).	,266			,351	,262	
... ermutigt uns, Vorschläge zum Training zu machen	,245				,766	
... lässt uns mitbestimmen, was trainiert wird.					,590	-,357
... berücksichtigt Kritik und Verbesserungsvorschläge von uns.	,274	-,284	,206	,208	,329	
... sorgt für strenge Disziplin im Training.						,551
... wertet mit uns nach einem Spiel unsere Leistung aus.			,208			,446
... achtet vor allem auf einen guten Tabellenplatz.						,440
... verlangt, dass wir seinen/ihren Anweisungen "blind" folgen.		,249				,380

Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse.
 Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

Tab. 2: Trainingsklima - Rotierte Faktorenmatrix

	Faktor	
	1	2
... ist es wichtig, besser als andere zu sein.	,683	
... können nur wenige die "Stars" sein.	,514	
... werden wir ermutigt, unsere Mannschaftskollegen zu übertrumpfen.	,491	
... schenkt die Trainerin/der Trainer den Besten ihre/seine größte Beachtung.	,470	
... fühlt jede/r, dass sie/er eine wichtige Rolle in der Mannschaft spielt.		,516
... liegt der Schwerpunkt darauf, dass wir uns persönlich verbessern.		,466
... stellt die Trainerin/der Trainer sicher, dass wir die Fertigkeiten, die wir noch nicht gut beherrschen, verbessern.		,457
... werden die Spieler/innen bestraft, wenn sie einen Fehler machen.	,218	-,221

Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse.
 Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

Tab. 3: Vergleich der Altersgruppen - Pädagogische Kompetenz

	Altersgruppen	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Empathie und Achtung	12 - 14 jährige	187	3,2082	,79992	,05850
	15 - 18 jährige	243	3,0330	,76268	,04893
Vermittlungsfähigkeit und Förderung von Solidarität	12 - 14 jährige	187	2,0005	,54761	,04005
	15 - 18 jährige	243	2,2461	,59735	,03832
Positives Feedback	12 - 14 jährige	187	4,1275	,74812	,05471
	15 - 18 jährige	243	3,7716	,82965	,05322
Soziale Unterstützung	12 - 14 jährige	187	2,7558	,93454	,06834
	15 - 18 jährige	243	2,8601	,92643	,05943
Demokratisches Verhalten	12 - 14 jährige	187	2,6747	,85532	,06255
	15 - 18 jährige	243	2,5357	,83916	,05383
Leistungsorientierung / autoritärer Führungsstil	12 - 14 jährige	187	3,4670	,79167	,05789
	15 - 18 jährige	243	3,4612	,73949	,04744

Tab. 6: Vergleich der Altersgruppen - Trainingsklima

	Altersgruppen	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Wettbewerb	12 - 14 jährige	185	2,6545	,94163	,06923
	15 - 18 jährige	238	2,8571	,81561	,05287
Aufgaben	12 - 14 jährige	186	3,8710	,73568	,05394
	15 - 18 jährige	238	3,8585	,66531	,04313

Tab. 4: Vergleich der Altersgruppen - Pädagogische Kompetenz (t-Test bei unabhängigen Stichproben)

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Empathie und Achtung	Varianzen sind gleich	,112	,738	2,312	428	,021	,17521	,07579	,02625	,32417
	Varianzen sind nicht gleich			2,298	390,411	,022	,17521	,07626	,02528	,32514
Vermittlungsfähigkeit und Förderung von Solidarität	Varianzen sind gleich	,481	,488	-4,382	428	,000	-,24565	,05606	-,35583	-,13547
	Varianzen sind nicht gleich			-4,432	415,087	,000	-,24565	,05543	-,35460	-,13670
Positives Feedback	Varianzen sind gleich	6,989	,009	4,600	428	,000	,35585	,07736	,20379	,50790
	Varianzen sind nicht gleich			4,662	417,350	,000	,35585	,07633	,20582	,50588
Soziale Unterstützung	Varianzen sind gleich	,159	,690	-1,153	428	,250	-,10429	,09046	-,28210	,07352
	Varianzen sind nicht gleich			-1,152	398,522	,250	-,10429	,09057	-,28234	,07376
Demokratisches Verhalten	Varianzen sind gleich	,188	,665	1,689	428	,092	,13902	,08232	-,02277	,30082
	Varianzen sind nicht gleich			1,685	396,430	,093	,13902	,08252	-,02321	,30126
Leistungsorientierung / autoritärer Führungsstil	Varianzen sind gleich	,779	,378	,078	428	,938	,00577	,07418	-,14004	,15159
	Varianzen sind nicht gleich			,077	385,910	,939	,00577	,07485	-,14138	,15293

Tab. 5: Vergleich der Altersgruppen - Trainingsklima (T-Test bei unabhängigen Stichproben)

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Wettbewerb	Varianzen sind gleich	3,841	,051	-2,368	421	,018	-,20264	,08556	-,37082	-,03446
	Varianzen sind nicht gleich			-2,326	364,851	,021	-,20264	,08711	-,37394	-,03134
Aufgaben	Varianzen sind gleich	1,904	,168	,182	422	,856	,01242	,06822	-,12166	,14651
	Varianzen sind nicht gleich			,180	376,882	,857	,01242	,06906	-,12337	,14822

Tab. 7: Vergleich der Altersgruppen - Erwartungen

	Altersgruppen	N	Mittelwert	Standardabweichung
Familie	12 - 14 jährige	185	1,72	,913
	15 - 18 jährige	239	1,88	1,048
Freunde	12 - 14 jährige	183	1,89	1,053
	15 - 18 jährige	239	2,05	1,087
Schule	12 - 14 jährige	185	2,51	1,207
	15 - 18 jährige	236	2,62	1,137
Zukunft	12 - 14 jährige	186	3,24	1,194
	15 - 18 jährige	240	3,58	1,095
Gesundheit	12 - 14 jährige	185	3,48	1,216
	15 - 18 jährige	234	3,74	1,075
Sport	12 - 14 jährige	184	3,76	1,240
	15 - 18 jährige	237	3,89	1,112
Lob vom Trainer	12 - 14 jährige	187	4,03	,986
	15 - 18 jährige	239	4,02	,907
Hilfe bei persönl. Problemen	12 - 14 jährige	187	2,29	1,133
	15 - 18 jährige	239	2,53	1,286
Leistungsorientierung des Trainers	12 - 14 jährige	185	3,36	1,190
	15 - 18 jährige	238	3,22	1,209
Freizeitgestaltung mit dem 'Trainer	12 - 14 jährige	187	2,57	1,150
	15 - 18 jährige	240	2,71	1,306

Tab. 9: Vergleich der Geschlechter - Pädagogische Kompetenz

	Geschlecht	N	Mittelwert	Standardabweichung
Empathie und Achtung	weiblich	176	2,9838	,75723
	männlich	254	3,1961	,79025
Vermittlungsfähigkeit und Förderung von Solidarität	weiblich	176	2,1091	,61811
	männlich	254	2,1602	,56713
Positives Feedback	weiblich	176	3,8674	,85381
	männlich	254	3,9672	,78385
Soziale Unterstützung	weiblich	176	2,6662	,96344
	männlich	254	2,9177	,89417
Demokratisches Verhalten	weiblich	176	2,4650	,86550
	männlich	254	2,6870	,82527
Leistungsorientierung / autoritärer Führungsstil	weiblich	176	3,2992	,78519
	männlich	254	3,5778	,72493

Tab. 11: Vergleich der Geschlechter - Trainingsklima

	Geschlecht	N	Mittelwert	Standardabweichung
Wettbewerb	weiblich	174	2,4612	,84575
	männlich	249	2,9833	,83622
Aufgaben	weiblich	175	3,8886	,73204
	männlich	249	3,8467	,67089

Tab. 8: Vergleich der Altersgruppen . Erwartungen (T-Test bei unabhängigen Stichproben)

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Familie	Varianzen sind gleich	2,267	,133	-1,645	422	,101	-,160	,097	-,351	,031
	Varianzen sind nicht gleich			-1,674	416,112	,095	-,160	,095	-,347	,028
Freunde	Varianzen sind gleich	,215	,643	-1,514	420	,131	-,159	,105	-,367	,048
	Varianzen sind nicht gleich			-1,520	397,751	,129	-,159	,105	-,366	,047
Schule	Varianzen sind gleich	1,759	,186	-,916	419	,360	-,105	,115	-,331	,120
	Varianzen sind nicht gleich			-,910	383,560	,364	-,105	,116	-,332	,122
Zukunft	Varianzen sind gleich	1,002	,317	-3,041	424	,003	-,338	,111	-,557	-,120
	Varianzen sind nicht gleich			-3,008	379,946	,003	-,338	,113	-,560	-,117
Gesundheit	Varianzen sind gleich	5,583	,019	-2,352	417	,019	-,264	,112	-,484	-,043
	Varianzen sind nicht gleich			-2,319	369,964	,021	-,264	,114	-,487	-,040
Sport	Varianzen sind gleich	6,219	,013	-1,089	419	,277	-,125	,115	-,351	,101
	Varianzen sind nicht gleich			-1,074	370,775	,283	-,125	,117	-,354	,104
Lob vom Trainer	Varianzen sind gleich	,014	,906	,109	424	,914	,010	,092	-,171	,191
	Varianzen sind nicht gleich			,108	382,772	,914	,010	,093	-,173	,193
Hilfe bei persönl. Probleme	Varianzen sind gleich	5,768	,017	-1,990	424	,047	-,237	,119	-,472	-,003
	Varianzen sind nicht gleich			-2,021	418,002	,044	-,237	,117	-,468	-,006
Leistungsorientierung des Trainers	Varianzen sind gleich	,002	,965	1,220	421	,223	,144	,118	-,088	,375
	Varianzen sind nicht gleich			1,223	398,527	,222	,144	,117	-,087	,375
Freizeitgestaltung des Trainers	Varianzen sind gleich	3,826	,051	-1,126	425	,261	-,136	,121	-,374	,102
	Varianzen sind nicht gleich			-1,144	418,679	,253	-,136	,119	-,370	,098

Tab. 10: Vergleich der Geschlechter - Pädagogische Kompetenz (T-Test bei unabhängigen Stichproben)

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Empathie und Achtung	Varianzen sind gleich	,155	,694	-2,786	428	,006	-,21225	,07620	-,36202	-,06249
	Varianzen sind nicht gleich			-2,807	386,530	,005	-,21225	,07561	-,36091	-,06360
Vermittlungsfähigkeit und Förderung von Solidarität	Varianzen sind gleich	1,387	,239	-,887	428	,376	-,05117	,05772	-,16462	,06227
	Varianzen sind nicht gleich			-,873	355,127	,383	-,05117	,05863	-,16647	,06412
Positives Feedback	Varianzen sind gleich	,802	,371	-1,251	428	,212	-,09977	,07975	-,25652	,05699
	Varianzen sind nicht gleich			-1,232	355,276	,219	-,09977	,08100	-,25907	,05953
Soziale Unterstützung	Varianzen sind gleich	2,952	,087	-2,777	428	,006	-,25146	,09054	-,42941	-,07351
	Varianzen sind nicht gleich			-2,740	358,022	,006	-,25146	,09177	-,43193	-,07098
Demokratisches Verhalten	Varianzen sind gleich	2,023	,156	-2,689	428	,007	-,22205	,08257	-,38435	-,05974
	Varianzen sind nicht gleich			-2,666	364,806	,008	-,22205	,08329	-,38584	-,05825
Leistungsorientierung / autoritärer Führungsstil	Varianzen sind gleich	1,889	,170	-3,786	428	,000	-,27851	,07357	-,42312	-,13391
	Varianzen sind nicht gleich			-3,731	356,699	,000	-,27851	,07465	-,42531	-,13171

Tab. 12: Vergleich der Geschlechter - Trainingsklima (T-Test bei unabhängigen Stichproben)

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Wettbewerb	Varianzen sind gleich	,421	,517	-6,289	421	,000	-,52206	,08301	-,68523	-,35889
	Varianzen sind nicht gleich			-6,276	369,735	,000	-,52206	,08318	-,68563	-,35849
Aufgaben	Varianzen sind gleich	1,195	,275	,609	422	,543	,04185	,06873	-,09324	,17695
	Varianzen sind nicht gleich			,600	353,604	,549	,04185	,06978	-,09539	,17909

Tab. 13: Vergleich der Geschlechter - Erwartungen

	Geschlecht	N	Mittelwert	Standardabweichung
Familie	weiblich	173	1,76	,925
	männlich	251	1,84	1,039
Freunde	weiblich	172	1,82	1,030
	männlich	250	2,09	1,092
Schule	weiblich	172	2,37	1,109
	männlich	249	2,71	1,190
Zukunft	weiblich	175	3,19	1,192
	männlich	251	3,59	1,093
Gesundheit	weiblich	174	3,50	1,201
	männlich	245	3,71	1,098
Sport	weiblich	174	3,70	1,190
	männlich	247	3,93	1,149
Lob vom Trainer	weiblich	174	4,15	,833
	männlich	252	3,93	1,002
Hilfe bei persönl. Problemen	weiblich	174	2,39	1,205
	männlich	252	2,46	1,241
Leistungsorientierung des Trainers	weiblich	171	3,09	1,222
	männlich	252	3,41	1,173
Freizeitgestaltung mit dem Trainer	weiblich	175	2,52	1,295
	männlich	252	2,74	1,195

Tab. 15: Vergleich der Trainer - Pädagogische Kompetenz

	Ist dein Trainer ?	N	Mittelwert	Standardabweichung
Empathie und Achtung	weiblich	83	3,1189	,76159
	männlich	341	3,1109	,79067
Vermittlungsfähigkeit und Förderung von Solidarität	weiblich	83	2,0301	,56595
	männlich	341	2,1747	,59163
Positives Feedback	weiblich	83	3,8876	,80189
	männlich	341	3,9326	,81680
Soziale Unterstützung	weiblich	83	2,7118	,96116
	männlich	341	2,8387	,92371
Demokratisches Verhalten	weiblich	83	2,6627	,86367
	männlich	341	2,5836	,84662
Leistungsorientierung / autoritärer Führungsstil	weiblich	83	3,2811	,84911
	männlich	341	3,5259	,72298

Tab. 17: Vergleich der Trainer - Trainingsklima

	Ist dein Trainer ?	N	Mittelwert	Standardabweichung
Wettbewerb	weiblich	82	2,5335	,89828
	männlich	335	2,8391	,86157
Aufgaben	weiblich	82	3,9126	,70284
	männlich	336	3,8497	,69156

Tab. 14: Vergleich der Geschlechter - Erwartungen (T-Test bei unabhängigen Stichproben)

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Familie	Varianzen sind gleich	1,860	,173	-,790	422	,430	-,078	,098	-,271	,115
	Varianzen sind nicht gleich			-,807	395,294	,420	-,078	,096	-,267	,111
Freunde	Varianzen sind gleich	1,065	,303	-2,575	420	,010	-,272	,106	-,480	-,064
	Varianzen sind nicht gleich			-2,603	381,173	,010	-,272	,105	-,478	-,067
Schule	Varianzen sind gleich	,909	,341	-2,952	419	,003	-,339	,115	-,564	-,113
	Varianzen sind nicht gleich			-2,990	383,844	,003	-,339	,113	-,561	-,116
Zukunft	Varianzen sind gleich	,861	,354	-3,537	424	,000	-,395	,112	-,615	-,176
	Varianzen sind nicht gleich			-3,483	353,242	,001	-,395	,114	-,619	-,172
Gesundheit	Varianzen sind gleich	2,397	,122	-1,856	417	,064	-,210	,113	-,433	,012
	Varianzen sind nicht gleich			-1,829	351,649	,068	-,210	,115	-,436	,016
Sport	Varianzen sind gleich	,486	,486	-2,008	419	,045	-,232	,115	-,459	-,005
	Varianzen sind nicht gleich			-1,996	364,372	,047	-,232	,116	-,460	-,003
Lob vom Trainer	Varianzen sind gleich	3,592	,059	2,349	424	,019	,217	,092	,035	,398
	Varianzen sind nicht gleich			2,429	409,489	,016	,217	,089	,041	,392
Hilfe bei persönl. Problemen	Varianzen sind gleich	1,033	,310	-,590	424	,556	-,071	,121	-,309	,166
	Varianzen sind nicht gleich			-,593	379,043	,554	-,071	,120	-,308	,165
Leistungsorientierung des Trainers	Varianzen sind gleich	,054	,816	-2,750	421	,006	-,325	,118	-,557	-,093
	Varianzen sind nicht gleich			-2,729	355,022	,007	-,325	,119	-,559	-,091
Freizeitgestaltung mit dem Trainer	Varianzen sind gleich	2,916	,088	-1,792	425	,074	-,218	,122	-,457	,021
	Varianzen sind nicht gleich			-1,766	354,808	,078	-,218	,123	-,461	,025

Tab. 16: Vergleich der Trainer - Pädagogische Kompetenz (T-Test bei unabhängigen Stichproben)

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Empathie und Achtung	Varianzen sind gleich	,096	,757	,083	422	,934	,00802	,09609	-,18086	,19690
	Varianzen sind nicht gleich			,085	128,536	,932	,00802	,09392	-,17782	,19385
Vermittlungsfähigkeit und Förderung von Solidarität	Varianzen sind gleich	,274	,601	-2,013	422	,045	-,14454	,07181	-,28570	-,00338
	Varianzen sind nicht gleich			-2,068	129,220	,041	-,14454	,06990	-,28283	-,00625
Positives Feedback	Varianzen sind gleich	,001	,976	-,452	422	,652	-,04500	,09962	-,24082	,15081
	Varianzen sind nicht gleich			-,457	126,697	,649	-,04500	,09851	-,23994	,14993
Soziale Unterstützung	Varianzen sind gleich	,044	,834	-1,113	422	,266	-,12686	,11396	-,35087	,09714
	Varianzen sind nicht gleich			-1,087	121,530	,279	-,12686	,11676	-,35801	,10428
Demokratisches Verhalten	Varianzen sind gleich	,362	,548	,760	422	,448	,07907	,10403	-,12541	,28356
	Varianzen sind nicht gleich			,751	123,218	,454	,07907	,10530	-,12937	,28751
Leistungsorientierung / autoritärer Führungsstil	Varianzen sind gleich	5,136	,024	-2,670	422	,008	-,24478	,09169	-,42501	-,06455
	Varianzen sind nicht gleich			-2,421	112,647	,017	-,24478	,10109	-,44507	-,04449

Tab. 18: Vergleich der Trainer - Trainingsklima (T-Test bei unabhängigen Stichproben)

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Wettbewerb	Varianzen sind gleich	,575	,449	-2,854	415	,005	-,30552	,10705	-,51595	-,09509
	Varianzen sind nicht gleich			-2,782	120,109	,006	-,30552	,10980	-,52291	-,08812
Aufgaben	Varianzen sind gleich	,015	,904	,736	416	,462	,06290	,08545	-,10507	,23087
	Varianzen sind nicht gleich			,729	122,150	,467	,06290	,08630	-,10794	,23373

Tab. 19: Vergleich der Trainer - Erwartungen

	Ist dein Trainer ?	N	Mittelwert	Standardabweichung
Familie	weiblich	82	1,89	1,042
	männlich	337	1,79	,987
Freunde	weiblich	82	2,05	1,175
	männlich	335	1,96	1,048
Schule	weiblich	81	2,37	1,089
	männlich	335	2,61	1,186
Zukunft	weiblich	82	3,16	1,191
	männlich	338	3,49	1,135
Gesundheit	weiblich	82	3,56	1,134
	männlich	331	3,65	1,144
Sport	weiblich	82	3,74	1,235
	männlich	334	3,86	1,158
Lob vom Trainer	weiblich	82	4,12	,999
	männlich	338	3,99	,929
Hilfe bei persönl. Problemen	weiblich	82	2,32	1,195
	männlich	338	2,44	1,234
Leistungsorientierung des Trainers	weiblich	79	3,33	1,268
	männlich	338	3,29	1,175
Freizeitgestaltung mit dem Trainer	weiblich	82	2,89	1,414
	männlich	339	2,60	1,194

Tab. 21: Korrelationen (Selbsteinschätzung)

			Mein Selbstvertrauen im Spiel ist...	Mein Beitrag zur Kameradschaft in der Mannschaft ist ...	Meine Position innerhalb der Mannschaft fülle ich aus ...	Wie gut spielst du deiner Meinung nach?
Spearman-Rho	Mein Selbstvertrauen im Spiel ist...	Korr.koeffizient	1,000	,357**	,495**	,435**
		Sig. (2-seitig)	.	,000	,000	,000
		N	425	425	422	422
	Mein Beitrag zur Kameradschaft in der Mannschaft ist ...	Korr.koeffizient	,357**	1,000	,435**	,171**
		Sig. (2-seitig)	,000	.	,000	,000
		N	425	425	422	422
	Meine Position innerhalb der Mannschaft fülle ich aus ...	Korr.koeffizient	,495**	,435**	1,000	,470**
		Sig. (2-seitig)	,000	,000	.	,000
		N	422	422	422	419
	Wie gut spielst du deiner Meinung nach?	Korr.koeffizient	,435**	,171**	,470**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	,000	,000	.
		N	422	422	419	422

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tab. 20: Vergleich der Trainer - Erwartungen (T-Test bei unabhängigen Stichproben)

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Familie	Varianzen sind gleich	,027	,869	,797	417	,426	,098	,123	-,144	,340
	Varianzen sind nicht gleich			,771	118,849	,442	,098	,127	-,154	,350
Freunde	Varianzen sind gleich	1,227	,269	,662	415	,508	,088	,132	-,172	,348
	Varianzen sind nicht gleich			,618	114,538	,538	,088	,142	-,193	,368
Schule	Varianzen sind gleich	2,118	,146	-1,650	414	,100	-,239	,145	-,523	,046
	Varianzen sind nicht gleich			-1,738	129,894	,085	-,239	,137	-,510	,033
Zukunft	Varianzen sind gleich	,195	,659	-2,357	418	,019	-,333	,141	-,610	-,055
	Varianzen sind nicht gleich			-2,289	119,251	,024	-,333	,145	-,620	-,045
Gesundheit	Varianzen sind gleich	,007	,932	-,607	411	,544	-,086	,141	-,362	,191
	Varianzen sind nicht gleich			-,610	125,001	,543	-,086	,140	-,363	,192
Sport	Varianzen sind gleich	,662	,416	-,798	414	,425	-,115	,145	-,400	,169
	Varianzen sind nicht gleich			-,767	118,361	,445	-,115	,150	-,413	,182
Lob vom Trainer	Varianzen sind gleich	1,813	,179	1,127	418	,260	,131	,116	-,097	,359
	Varianzen sind nicht gleich			1,078	117,355	,283	,131	,121	-,109	,371
Hilfe bei persönl. Problemen	Varianzen sind gleich	,993	,319	-,839	418	,402	-,127	,151	-,424	,170
	Varianzen sind nicht gleich			-,856	126,287	,394	-,127	,148	-,420	,166
Leistungsorientierung des Trainers	Varianzen sind gleich	,852	,357	,283	415	,778	,042	,149	-,251	,335
	Varianzen sind nicht gleich			,269	111,395	,788	,042	,156	-,268	,352
Freizeitgestaltung mit dem Trainer	Varianzen sind gleich	4,391	,037	1,930	419	,054	,294	,153	-,005	,594
	Varianzen sind nicht gleich			1,741	110,536	,085	,294	,169	-,041	,629

Tab. 22: Korrelationen (Wahrnehmung - Selbsteinschätzung)

			Empathie und Achtung	Vermittlungsfä- higkeit und Förderung von Solidarität	Positives Feedback	Soziale Unterstützung	Demokratisch es Verhalten	Leistungsori- entierung / autoritärer Führungsstil	Wettbe- werb	Aufgaben
Spearman - Rho	Mein Selbstvertrauen im Spiel ist...	Korr.koeffizient Sig. (2-seitig) N	,137** ,005 425	,081 ,094 425	,108* ,025 425	,074 ,127 425	,099* ,040 425	,047 ,332 425	,192** ,000 418	,103* ,035 419
	Mein Beitrag zur Kameradschaft in der Mannschaft ist ..	Korr.koeffizient Sig. (2-seitig) N	,251** ,000 425	,198** ,000 425	,187** ,000 425	,185** ,000 425	,112* ,021 425	,074 ,127 425	,066 ,176 418	,227** ,000 419
	Meine Position innerhalb der Mannschaft fülle ich aus ...	Korr.koeffizient Sig. (2-seitig) N	,153** ,002 422	,119* ,014 422	,109* ,025 422	,178** ,000 422	,032 ,510 422	,115* ,018 422	,164** ,001 416	,105* ,031 417
	Wie gut spielst du deiner Meinung nach?	Korr.koeffizient Sig. (2-seitig) N	,052 ,286 422	,000 ,992 422	-,028 ,566 422	,146** ,003 422	-,057 ,240 422	,114* ,019 422	,124* ,012 415	,018 ,717 416

** · Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

* · Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Eidesstattliche Erklärung

„Ich, **Hannes Zetter**, erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst habe und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde daher weder an einer anderen Stelle eingereicht noch von anderen Personen vorgelegt.“

Wien, am

Datum

Unterschrift

Curriculum Vitae

Persönliche Daten:

Name: Hannes Zetter
Geboren am: 30. 11. 1982 in Wien
Wohnadresse: Davidgasse 9/6/29
A – 1100 Wien
Eltern: Mag. Wilfried Zetter, Fachinspektor für evang. Religion
Mag. Christa Zetter, Latein- und Geschichteprofessorin am
EORG Oberschützen
Religionsbekenntnis: evang. A. B.
Familienstand: ledig

Ausbildung:

1989 – 1993 Volksschule in Großpetersdorf
1993 – 2001 BG/BRG Oberschützen mit Abschluss Matura
ab WS 2001 Lehramtsstudium Mathematik und Biologie an der
Universität Wien
ab WS 2002 Lehramtsstudium Mathematik und Psychologie und Philosophie
ab SS 2004 Lehramtsstudium Mathematik und Bewegung und Sport an der
Universität Wien
ab WS 2005 Bakkalaureatsstudium Leistungssport an der Universität Wien

Besondere Qualifikationen:

- Ausbildung zum Tennisinstruktor (April 2008) an der BAFL Wien

Studienbegleitende Tätigkeiten:

- Erteilung von Lernhilfe im Einzelunterricht
- Mathematik-Intensivkurs bei den zweiwöchigen „Pinkafelder Ferienkursen“
(2002 - 2008)
- Begleitlehrer bei diversen Skikursen und Sportwochen
- Leitung zahlreicher Tenniskurse für Kinder und Jugendliche